



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REBECA DA SILVA CAMPOS ANDRADE**

**JOGOS DE REGRAS COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE**

**BRASÍLIA – DF**

**2012**

**REBECA DA SILVA CAMPOS ANDRADE**

**JOGOS DE REGRAS COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Antônio Villar Marques de Sá

**Co-Orientadora:** Claudia Marcia Lyra Pato

**BRASÍLIA – DF**

**2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 999177.

A553j Andrade, Rebeca da Silva Campos.  
Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade / Rebeca da Silva Campos Andrade. -- 2012.  
xi, 114 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Antônio Villar Marques de Sá.

1. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade.  
2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Aprendizagem. 4. Jogos educativos. I. Sá, Antônio Villar Marques de.  
II. Título.

CDU 159.928.235

**Rebeca da Silva Campos Andrade**

**JOGOS DE REGRAS COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO  
PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Brasília, 29 de março de 2012.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá**  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação  
Orientador

---

**Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues**  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação  
Membro Interno

---

**Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato**  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia  
Membro Externo

---

**Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz**  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação  
Suplente

Aos meus queridos alunos e a tantas outras crianças que, com diagnósticos precários, ainda não tiveram a oportunidade de serem compreendidos em sua essência genial, brilhante e criativa.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida e a quem pertence tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser. Obrigada por me permitir mais uma conquista.

Aos meus pais pela torcida e por sempre acreditarem no meu potencial de ser cada dia melhor. Especialmente à minha mãe, pelo carinho, pelo apoio, pela dedicação e por sempre se colocar à disposição para ajudar. Você é fundamental para mim, mamãe. Obrigada por abrir mão de tantas coisas em função das minhas necessidades emergentes. Sem você, certamente teria sido muito mais difícil ter chegado até aqui.

Ao Nilmar pela paciência e por assumir as responsabilidades da casa e da Joyce sempre que necessário. Obrigada pela ausência consentida e por ser entusiasta do meu processo de formação e transformação.

À Joyce, minha filha amada, minha 'amiguinha' querida. Obrigada pelo cuidado, pela atenção, pelo carinho e pela compreensão, dispensadas à mamãe mesmo sendo você ainda tão pequena. Você é minha inspiração diária para ser cada dia melhor. Te amo!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do Afastamento Remunerado para Estudos.

À Coordenadoria Regional de Ensino local e à Diretoria da escola escolhida pela confiança na realização da pesquisa nesses espaços.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Fátima Rodrigues, Dr<sup>a</sup>. Gabriela Mieto e Dr<sup>a</sup>. Silviane Barbato pelas preciosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Villar pela paciência e confiança no meu desenvolvimento intelectual e pessoal. Obrigada pelas palavras de esperança e otimismo durante esta caminhada.

À minha co-orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Pato pela receptividade, cumplicidade e disponibilidade sempre presentes na condução desta pesquisa. Obrigada pela inspiração que me faz acreditar na possibilidade de construir uma educação de melhor qualidade.

Às minhas companheiras de mestrado a quem não farei referência aos nomes para não correr o risco de ser injusta e esquecer alguém. Obrigada por compartilharem comigo os sucessos e as angústias desse processo ímpar de construção do conhecimento.

À Ana Tereza Ferreira pelas discussões teóricas, pela troca de material, ideias e sugestões. Obrigada por compartilhar comigo as aflições e as conquistas do processo, elevando minha percepção sobre muitas coisas. Foi muito bom ter reencontrado você nesta jornada em busca do conhecimento.

Ao professor Dr. Ivan Soares Ferreira, pela gentil realização da revisão do texto desta dissertação e construção do abstract.

À Liege Bittencourt pelo suporte emocional, pelas sugestões, pelos livros, pelas críticas e pelas provocações reflexivas. Impossível expressar em palavras tudo que significou a sua intervenção nos últimos meses. Obrigada por tudo querida!

À Lidiana Carvalho, à Luciana Angélica, à Luciana Mendes, à Micheline Mello e à Miryam Brito, colegas da Secretaria de Educação que se tornaram companheiras de alegrias e tristezas e que de tão especiais se tornaram amigas de verdade. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo, pela torcida e por todos os momentos lúdicos imprescindíveis durante essa caminhada. “Em todo tempo ama o amigo e na angústia, nasce o irmão” (Provérbios 17:17). Sem dúvidas vocês representam isso pra mim.

Aos professores, pais e crianças que prontamente aceitaram participar desta pesquisa. Sem vocês seria impossível a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Comecei, não terminei, nem completei a tal lição,  
Mas levantei a mão.  
Começar e terminar e colorir e entregar  
Voltei pro meu lugar.  
Quanta coisa bela mora na janela  
Do pátio de brincar.  
Terminou pode sair, mas quem não fez  
Que fique e finalize a redação!  
Então não sei, me distraí, desconcentrei,  
Não consegui,  
Deixei o pensamento solto; avião.  
Começar e terminar e colorir e entregar,  
Larguei o pensamento solto; pé no chão.  
Branca folha rabiscada, não escrevo quase nada,  
Próxima questão...  
Faço um mapa bem bonito de um tesouro escondido  
Deixo o pensamento solto; embarcação.  
Comecei, não terminei, nem completei a tal lição,  
Mas levantei a mão...

Leandro Maia, 2008



## RESUMO

Existem evidências de que a utilização de jogos com regras como recurso pedagógico influencia positivamente o desempenho escolar além de beneficiar desenvolvimento moral das crianças. A presente dissertação teve como objetivo investigar a influência desses jogos no desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH). Participaram deste estudo 11 crianças (6 do grupo experimental, 5 do grupo controle), 5 professoras e 6 mães. Os resultados indicaram que houve diferença significativa entre os grupos experimental e controle em relação aos pós-testes de escrita ( $t[9]=2,83$ ;  $p=0,02$ ), aritmética ( $t[9]=4,19$ ;  $p=0,002$ ) e leitura de palavras ( $t[9]=2,76$ ;  $p=0,02$ ). Eles demonstram também que houve diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste de escrita ( $t[11]=5,13$ ;  $p=0,001$ ), aritmética ( $t[11]=7,61$ ;  $p=0,001$ ), leitura de palavras ( $t[11]=5,23$ ;  $p=0,001$ ) e compreensão de orações ( $t[11]=2,25$ ;  $p=0,04$ ) do grupo experimental. Corroboram com esses resultados os dados fornecidos pelas crianças, pelas professoras e pelas mães durante a realização da análise qualitativa. Ambos os participantes reconhecem que além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas tais como leitura, escrita e aritmética, o uso dos jogos de regras colaborou principalmente para o desenvolvimento da atenção, da concentração e do autocontrole das crianças participantes do grupo experimental. Esses resultados assumem importante relevância na medida em que consubstancia questões metodológicas sobre procedimentos pedagógicos a serem adotados no atendimento de crianças com TDAH.

**Palavras-chave:** TDAH, desempenho escolar, jogos de regras

# GAMES AS A PEDAGOGICAL INTERVENTION RESOURCE IN THE ATTENTION DEFICIT/HYPERACTIVITY DISORDER CHILDREN LEARNING

## ABSTRACT

There are evidences that the utilization of games as pedagogical resource positively influences the student performance as well as benefices the moral development of the children. This dissertation investigated those influences in the student performance and in the development of social skills of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) children. Tools part of 11 children 6 in the experimental group, 5 in the control group participated in this study, and also 5 teachers and 6 mothers. The results indicated that there were a significant difference between the experimental and the control groups in terms of the post-tests of written skills ( $t[9] = 2,83$ ;  $p = 0,02$ ), arithmetic skills ( $f[9] = 4,19$ ;  $p = 0,002$ ) and word reading skills ( $f[9] = 2,76$ ;  $p = 0,02$ ). They also show that there was significant difference between the pre-test and the post-test of written skills ( $f[11] = 5,13$ ;  $p = 0,001$ ), arithmetic skills ( $f[11] = 7,61$ ;  $p = 0,001$ ), word reading skills ( $f[11] = 5,23$ ;  $p = 0,001$ ) and text comprehension ( $f[11] = 2,25$ ;  $p = 0,04$ ) for the experimental group. All the information provided by the children, teachers and mothers during the qualitative analysis corroborates these results. All the participants recognize that beyond the development of the academic skills, as reading, writing and arithmetic, the employment of games mainly improve the development of the attention, concentration and self-control of the experimental group children. These results become relevant because they substantiate methodological issues about pedagogical procedures to be adopted in the ADHD children attendance.

**Keywords:** ADHD, student performance, games

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Dados dos pré-testes – Teste-t Independente.....	45
TABELA 2 – Tamanho de efeito e significância intergrupos nos pré-testes.....	46
TABELA 3 – Dados dos pós-testes – Teste-t Independente.....	47
TABELA 4 – Tamanho de efeito e significância intergrupos nos pós-testes.....	47
TABELA 5 - Dados dos pós-testes – Teste-t Pareado.....	48
TABELA 6 - Tamanho de efeito e significância intragrupo nos pós-testes.....	49
QUADRO 1 – Resultados das entrevistas com as professoras .....	50
QUADRO 2 – Percepção das professoras sobre a relação entre jogos com regras e desenvolvimento.....	53
QUADRO 3 – Resultados das entrevistas com as mães.....	56
QUADRO 4 – Percepção das mães sobre a relação entre jogos com regras e desenvolvimento.....	60
QUADRO 5 – Resultados das entrevistas com as crianças.....	63
QUADRO 6 – Comparativo entre professoras e mãe sobre as peculiaridades do processo de educação de crianças com TDAH.....	65

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
EPÍGRAFE.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE TABELAS E QUADROS.....	x
1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivos.....	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade – TDAH.....	18
2.1.1 Uma nova proposta teórica para o TDAH.....	26
2.1.2 Implicações do TDA/H nos processos de aprendizagem e desempenho escolar.....	29
2.2 A importância do trabalho pedagógico em contextos de aprendizagem e desenvolvimento atípicos.....	32
2.3 Jogo e educação: conceitos e concepções.....	36
2.3.1 Jogos de regras e desenvolvimento infantil.....	43
3. MÉTODO.....	48
4. RESULTADOS.....	57
5. DISCUSSÃO.....	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	102

## 1 INTRODUÇÃO

É possível observar na atualidade, o aumento considerável do número de casos de TDAH diagnosticados. Sobre essa questão, Golfeto e Barbosa (2003), chamam a atenção para o fato de que a prevalência do transtorno será determinada em função da precisão dos métodos utilizados para a realização do diagnóstico. Dessa forma, haverá importante variação do diagnóstico entre países diferentes, bem como dentro do mesmo país.

Em termos gerais, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-IV) estima que em média 3 a 5% da população mundial tenham o transtorno que costuma se manifestar na infância e acomete ambos os sexos numa proporção de gênero que varia de 4:1 a 9:1, sendo os meninos mais vulneráveis a desenvolver o TDAH (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995). Diante desse quadro, é possível perceber que não são poucas as crianças matriculadas nas escolas que se apresentam com o transtorno, estando ele diagnosticado ou não.

Apesar de o TDAH ser um dos transtornos mais comuns identificados na infância, de acordo com Barkley (2002), frequentemente não tem sido considerado como um transtorno relevante e um problema real que precisa de atenção e tratamento adequados. Esse mesmo autor aponta estudos que ao longo dos anos vem demonstrando que jovens com TDAH se envolvem mais frequentemente com abuso de drogas, furtos e acidentes automobilísticos. Essas informações demonstram a importância e a relevância de compreender as características e implicações do transtorno para que sejamos, enquanto pais e educadores, instrumentalizados para agir em prol de oferecer melhores condições de desenvolvimento aumentando a qualidade de vida desses sujeitos.

Crianças com TDAH representam um grande desafio para pais, educadores e para a sociedade de modo geral. Geralmente compreendidas como mal educadas, sem limites e sonhadoras, elas acabam tendo suas relações sociais afetadas e um baixo desempenho escolar atribuído à falta de inteligência e/ou falta de vontade. Para obtermos uma compreensão mais clara à respeito dessas crianças, é necessário entender que não se trata apenas de uma simples incapacidade moral para se comportar ou se comprometer com questões importantes e necessárias do cotidiano. É preciso que se tenha

clareza de que se trata de um problema cuja origem está na alteração do funcionamento do sistema neurobiológico (SILVA, A., 2009).

Quando o diagnóstico para o TDAH passa a ser considerado um modismo ou ainda uma nova denominação para crianças cujos pais não têm controle sobre elas, temos como consequência na vida escolar dessas crianças, acentuadas dificuldades no processo de aprendizagem que resultam em fracasso escolar por não serem direcionados a esse grupo, a atenção e o tratamento adequados (SILVA, A., 2009).

A Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o ano de 2011, não menciona atendimentos previstos para o aluno com TDAH. Considera apenas que

Na formação de turma, não poderão ser agrupados estudantes com Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC) e estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), devidamente diagnosticados, com laudo conclusivo, expedido por profissional devidamente habilitado (SEEDF, 2010, p. 35).

Para o ano de 2012, a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal prevê uma redução para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental em no máximo 11,54%, o que representa um quantitativo de 3 crianças a menos, numa turma constituída por 26 alunos. Para as turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, a redução prevista gira em torno de 21,88% a 28,13%. Na prática isso representa uma redução de 7 alunos, caso haja 1 criança com TDAH e de 9 alunos, caso haja 2 crianças com TDAH em uma turma constituída por 32 alunos.

Este documento traz uma novidade importante para o atendimento das crianças com transtornos funcionais, entre elas as crianças com TDAH. Na modalidade de Ensino Especial, encontram-se os Atendimentos Educacionais Especializados em Salas de Recursos que para o ano de 2012 estabelece

c) Sala de recursos para atendimento a transtornos funcionais específicos: espaço pedagógico conduzido por professor especializado; cuja finalidade é oferecer suporte educacional aos estudantes com transtornos funcionais específicos a dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de conduta e distúrbio

do processamento auditivo central em instituições educacionais pólos definidas pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) / Coordenação de Ensino Especial, atendendo a estudantes das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (SEEDF, 2011, p.69).

Segundo as Estratégias de Matrícula, terão direito aos atendimentos os alunos com os transtornos funcionais identificados no sistema da Secretaria de Educação até o ano de 2011. Os profissionais responsáveis por realizar os atendimentos são os pedagogos e os psicólogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. A logística prevista para a realização dos atendimentos é a seguinte:

j) O aluno será encaminhado à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem no pólo de atendimento definido em cada Coordenação Regional de Ensino, a fim de desenvolver atividades sistematizadas, em 2 encontros semanais, com 1h de duração cada. As atividades ocorrerão em agrupamentos, sendo destinados ao professor 6 grupos de alunos, com no mínimo 4 e no máximo 6. totalizando por turno de 24 a 36 alunos atendidos. O aluno permanecerá no atendimento, conforme previsto em seu processo avaliativo, considerando a natureza do transtorno apresentado e o plano personalizado de atendimento (SEEDF, 2011, p. 71).

Esses atendimentos não faziam parte da realidade da SEEDF, quando foi proposta esta pesquisa que surgiu a partir de duas questões-problema: (1) que tipo de atendimento poderia ser oferecido às crianças com TDAH no âmbito da Secretaria de Educação?; (2) nessa perspectiva, podem os jogos de regras ser considerados como importante recurso pedagógico para impulsionar as habilidades cognitivas e sociais dessas crianças?

Ao realizar uma revisão na literatura brasileira, não foram encontrados estudos referentes a intervenções pedagógicas direcionadas a crianças com TDAH, especificamente por meio do uso de brinquedos e jogos. A maioria da produção científica sobre TDAH se concentra nas áreas de saúde e psicologia (BERNARDO, 2004; RIBEIRO, 2005; COSTA, C., 2006; COSTA, T., 2008; LOBO, 2008). De um modo geral, os profissionais da educação vêm se apropriando dos conhecimentos produzidos naquelas áreas para entender um pouco mais sobre as características das pessoas que possuem o transtorno.

Contudo, no âmbito educacional, não basta meramente conhecer as características do transtorno. É preciso, além dessa compreensão, refletir sobre vias possíveis de ensino e aprendizagem para crianças que possuem o TDAH e assim garantir-lhes acesso a uma educação escolar de qualidade. A escassez de estudos sobre o TDAH no campo educacional sugere quão fértil pode ser esse campo de investigação, sendo o presente estudo uma proposta para contribuir de forma efetiva com o fazer pedagógico nas instituições de ensino.

No campo de estudos sobre a aprendizagem através de jogos e atividades lúdicas, os jogos de regras, apresentam-se como ferramentas pedagógicas potencialmente poderosas. Por suas características, eles possibilitam pensar e resolver diversos problemas em vários níveis e de características variáveis. Por esse motivo, esses jogos parecem beneficiar seus jogadores com o desenvolvimento de habilidades como atenção, concentração, autocontrole, paciência, criatividade, dedução, antecipação, análise, síntese, memória, imaginação, automotivação, pensamento lógico e planejamento estratégico (GRANDO, 2000). Essas habilidades encontram-se muitas vezes subdesenvolvidas em pessoas com o TDAH. Nesse sentido, os jogos de regras podem ser um contraponto do transtorno e por essa razão, foram escolhidos como uma proposta pedagógica, potencialmente capaz de minimizar os sintomas que acometem as crianças assim diagnosticadas.

Uma criança com TDAH pode obter êxito na escola, em suas relações familiares e sociais e futuramente sucesso profissional, se for adequadamente estimulada a deixar fluir todo o seu potencial. Acredito que a intervenção pedagógica com utilização de jogos pode ir muito além da aprendizagem do próprio jogo. Ela pode ser um suporte pedagógico acessível e extremamente interessante, capaz de oferecer uma valiosa contribuição para a formação pessoal, social e acadêmica dessas e de todas as crianças.

### **1.1 Objetivos**

Verificar se a intervenção pedagógica com o uso de jogos de regras influencia o desempenho escolar de crianças com TDAH.

Os objetivos específicos que se desdobram do objetivo geral são:



- Comparar o desempenho escolar de crianças com TDAH que passaram por processo de intervenção pedagógica utilizando jogos de regras com o desempenho escolar e crianças com TDAH que não receberam o mesmo tipo de intervenção.
- Compreender a percepção das crianças, seus pais e seus professores sobre a contribuição dos jogos de regras para o desempenho escolar.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Assim como Barkley (2008), concordo que “as teorias não devem ser apenas criteriosas, inovadoras e testáveis (comprováveis), também devem servir para orientar as tentativas de criar intervenções” (p. 309). Por isso apresento nesta seção a fundamentação teórica para as questões e os objetivos propostos por esta pesquisa, dividida em três eixos principais.

O primeiro eixo irá tratar sobre o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade - TDAH, seus conceitos, suas concepções e suas teorias. Em seguida, discutiremos sobre a importância do trabalho pedagógico na promoção de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com o referido transtorno. Por fim, a discussão será em torno das possíveis contribuições que os jogos de regras podem oferecer para o trabalho pedagógico no processo de educação escolar de crianças com TDAH.

Certamente, não há aqui, nenhuma pretensão de esgotar os assuntos mencionados, mas suscitar reflexões no leitor acerca da temática.

### **2.1 Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade - TDAH**

Eu vivo sempre no mundo da lua, tenho alma de artista sou um gênio sonhador e romântico. Eu vivo sempre no mundo da lua porque sou aventureiro desde o meu primeiro passo pro infinito.

(Guilherme Arantes, 1982)

A necessidade de discorrer sobre as concepções, os conceitos e as características do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) reside em desmistificá-lo, fazendo emergir os conceitos científicos sobre os conceitos do senso comum. Um estudo realizado no Brasil sobre o conhecimento do TDAH entre médicos, psicólogos, educadores e o público leigo, mostra que existem fortes divergências entre as crenças existentes sobre o transtorno e a literatura científica (GOMES e colaboradores, 2007).

Contrapondo o conceito científico de TDAH com seu uso na esfera do senso comum, é possível dizer seguramente que ele não pode ser definido como falta de disciplina, falta de limites, falta de atenção e/ou controle dos pais.

Tampouco é um estado passageiro próprio da infância que tende a desaparecer à medida que a criança amadurece.

De acordo com Barkley (2008a, p. 31-32),

(...) embora diversas etiologias possam levar ao TDA/H, as evidências apontam para fatores neurológicos e genéticos como as principais contribuições para o transtorno. (...) Estamos bastante perto de concluir de forma inequívoca que o TDA/H não pode e não ocorre em decorrência de fatores puramente sociais, como a criação infantil, os conflitos familiares, as dificuldades maritais do casal, o apego infantil inseguro, a televisão ou os videogames, o ritmo da vida moderna ou as interações com outras crianças.

Com frequência é possível encontrar na internet e em outros veículos midiáticos comentários e opiniões que acreditam na inexistência do transtorno, criado como justificativa para explicar comportamentos socialmente inaceitáveis ou como forma de gerar lucros ainda maiores para a indústria farmacêutica. Essa concepção do transtorno também não encontra fundamento na literatura.

Louzã Neto (2010) afirma que as primeiras descrições do que hoje caracterizam o transtorno datam de um período anterior ao século XX. Porém, o trabalho considerado como a primeira descrição médica do transtorno ocorre em 1902, publicado pelo pediatra George Still no jornal Lancet.

Deixem-me ver se Philip é capaz de ser um bom rapaz. Deixem-me ver se ele vai saber sentar-se quieto na hora de comer. Assim papai mandou Phil se comportar e muito séria mamãe parecia estar, mas Phil das Mãozinhas sem Paz, não fica quieto jamais. Remexe-se, o corpo, as mãozinhas e também dá risadinhas, e então, posso declarar: para frente e para trás põe-se a balançar, inclinando a cadeira como se fosse um cavalinho de madeira (...) cada vez mais selvagem essa criança. Até que a cadeira cai de vez no chão. Philip grita com toda a força do pulmão, segura-se na toalha, mas agora, agora mesmo é que a coisa piora. No chão cai tudo, e como cai. Copos, garfos, facas e tudo mais. (...) Philip se encontra em maus lençóis ... (STILL, 1902, em ALENCAR, 2006, p. 2).

Still (1902) e outros teóricos acreditavam que o quadro tratava-se de algum tipo de distúrbio cerebral e ao longo dos anos, várias denominações foram construídas, com base nessa concepção.

Durante a epidemia de influenza de 1918-1919, Constantin Von Economo descreve a encefalite letárgica, cujas sequelas em crianças levavam a um quadro de alterações cognitivas e comportamentais denominado “transtorno comportamental pós-encefalítico”, semelhante ao TDAH. O fato de que muitas observações desse período foram feitas em pacientes com lesões cerebrais associadas aos distúrbios comportamentais poderia ter levado à denominação “lesão cerebral mínima” (minimal brain damage), introduzida na literatura nas décadas de 1930 e 1940. O termo “damage” foi após alguns anos substituído por “dysfunction”, consagrando o termo “disfunção cerebral mínima” (minimal brain dysfunction), que passou a ser utilizado nas décadas de 1950 a 1970. Nessa época, também era utilizada a expressão “síndrome hiperkinética” (LOUZÃ NETO, 2010, p. 16).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais - DSM IV, o TDAH está entre os transtornos dos quais não se evidenciam dano ou doença no cérebro, sendo consequência de desenvolvimento e funcionamento atípicos desse órgão humano. Geralmente provoca comportamentos intoleráveis para a maioria daqueles que convivem com pessoas que possuem o transtorno, especialmente nos ambientes familiar e escolar.

O Código Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde 10ª Revisão - CID-10, classifica o transtorno no grupo dos Transtornos Hiperkinéticos, no subgrupo dos Distúrbios da Atividade e da Atenção, identificado como F90.0. De acordo com o código, os transtornos hiperkinéticos são

Um grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem concluir nenhuma, associados a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hiperkinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes, e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas do que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por ausência de inibição social, com falta de cautela e reservas normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Esses transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um

retardo específicos no desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem comportamento dissocial e baixa autoestima (CID-10, 1993, p. 379).

O DSM IV classifica o TDAH, no grupo dos “Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência”. De acordo com o manual, são estabelecidos cinco critérios que caracterizam o diagnóstico:

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (Critério A). Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (Critério B). Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (por ex. em casa e na escola ou trabalho) (Critério C). Deve haver claras evidências de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional apropriado em termos evolutivos (Critério D). A perturbação não ocorre exclusivamente durante o curso do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou Transtorno Psicótico e não é melhor explicada por um outro transtorno mental (por ex. Transtorno do Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno da Personalidade) (Critério E) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995, p. 77).

O DSM IV estabelece que, conforme os sintomas apresentados pelo indivíduo, o transtorno pode ser classificado em três subtipos: a) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado, identificado como 314.01; b) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento, identificado como 314.00; c) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo, identificado como 314.01.

Barkley e Murphy (2008) conceituam o TDAH como um transtorno funcional específico cujas características principais são o déficit na inibição do comportamento, na atenção sustentada, na resistência à distração e na regulação do nível de atividade física e/ou mental da pessoa às demandas de situações cotidianas. Esses problemas se refletem em prejuízos na capacidade

da criança controlar seu comportamento e em desenvolver ações, pensando em consequências futuras.

O trio de base que constitui a caracterização do transtorno é instabilidade de atenção, impulsividade e hiperatividade, descritos a seguir:

#### Instabilidade de atenção

Pessoas com TDAH têm mais dificuldade que as demais pessoas em manter atenção dirigida por longos períodos, especialmente se o objeto a que tiverem que direcionar atenção apresentar-se de maneira desinteressante. Segundo Silva, A. (2009), a condição fundamental para se efetuar o diagnóstico é encontrar no indivíduo uma alteração significativa da atenção que pode vir ou não acompanhada de hiperatividade física. Isso significa dizer que todos os hiperativos possuem instabilidade de atenção, mas nem todos os que possuem instabilidade de atenção são hiperativos. Esse conceito é bastante importante para identificar de maneira adequada e não genérica as crianças com TDAH.

No curso do desenvolvimento da infância, espera-se que à medida que as crianças amadureçam, aumentem sua capacidade de manter a atenção por períodos cada vez mais extensos, mesmo em tarefas que não lhes sejam muito atraentes. No caso de crianças com TDAH, essa capacidade não irá evoluir da mesma forma, o que irá exigir de seus pais e professores, intervenções mais frequentes a fim de auxiliá-las na regulação de seu comportamento.

Apesar das dificuldades apresentadas pelas crianças com TDAH em manter a atenção por períodos mais longos que crianças sem TDAH, Barkley (2002) chama a atenção para o que pode ser uma interpretação equivocada de pais e professores acerca dessa dispersão. Em primeiro lugar, o autor considera que a perda de interesse pelo trabalho que está sendo executado relaciona-se não à falta de concentração, mas à necessidade de buscar atividades mais interessantes, estimulantes e prazerosas. Crianças com TDAH tendem a buscar atividades mais recompensadoras em um período menor de tempo; daí decorre a dificuldade de prosseguirem em tarefas enfadonhas e demoradas. Entender isso é fundamental para ajudar pais e professores a planejarem formas mais adequadas de desenvolver determinadas atividades.

Silva, A. (2009) ressalta outro aspecto da instabilidade de atenção que não se relaciona apenas com os lapsos. Trata-se do hiperfoco, cuja definição é a capacidade de manter-se hiperconcentrado em atividades que despertem demasiado interesse de modo a dificultar o desvio de atenção desta para outras atividades.

### Impulsividade

Caracteriza-se pela diminuição da capacidade de autocontrole ou do controle de estímulos externos. Isso faz com que a mente de uma criança com TDAH, funcione como um receptor altamente sensível até mesmo para pequenos sinais. O resultado é sempre uma reação automática, que ocorre sem avaliação das possíveis consequências. Para Silva, A. (2009), a incompreensão desses comportamentos pode fazer com que essa impulsividade se manifeste na forma de agressão, compulsões e, em casos extremos, dependência química.

Barkley (2002) afirma que a base do nosso comportamento está no agir, vislumbrando alcançar objetivos futuros. Contudo, a capacidade de planejamento de ações de pessoas com TDAH, não funciona desta maneira. Para elas é latente a necessidade de recompensas rápidas e imediatas e isso faz muita diferença sobre sua maneira de agir. Essa compreensão nos auxilia a entender sobre as razões da impulsividade que se manifesta no comportamento de crianças com TDAH.

Em busca de fortes emoções envolvem-se frequentemente em brincadeiras perigosas, costumam dizer o que lhes vem à cabeça, falam demasiadamente, respondem antes que terminem de lhe perguntar, não conseguem ouvir seus colegas dividindo o poder da fala e raramente conseguem finalizar uma atividade antes de pôr em prática alguma ideia que lhe tenha ocorrido. Tais comportamentos geralmente possuem péssimas repercussões tanto no contexto familiar quanto social e principalmente no contexto escolar.

### Hiperatividade

Como o próprio termo sugere, hiperatividade é excesso de atividade. Em crianças com TDAH, essa atividade excessiva não se manifesta apenas nas formas de seu comportamento, mas também nas formas de pensamento.

Não é difícil identificar a hiperatividade física. De tão evidentes, os comportamentos hiperativos chegam a ser generalizados e estendidos a todas as crianças com comportamento agitado, especialmente as mais jovens. Chega a ser quase um modismo a identificação e o diagnóstico do transtorno, especialmente no ambiente escolar. Contudo, não se trata da agitação física característica da infância. Trata-se de uma hiperatividade patológica que pode surgir na forma de inquietação, impaciência, gasto de energia excessivo e desnecessário para a realização de determinadas atividades, movimento constante do corpo, tagarelice e emissão de sons como zumbidos, assobios e cantigas. Essa hiperatividade física não se limita aos momentos de vigília das crianças, mas ocorre também quando estão dormindo (SILVA, A., 2009).

A hiperatividade psíquica, embora mais sutil, é evidenciada sem muita dificuldade. Isso pode se transformar num verdadeiro tormento caso não seja tratado de maneira adequada. Os relatos dos pais de crianças com TDAH, identificam que seus filhos além de dormirem por períodos mais curtos que as demais crianças, sentem dificuldade para dormir uma noite inteira, sem interrupções. Quando conseguem, falam enquanto dormem, se movimentam muito e têm pesadelos frequentemente.

Silva, A. (2009) ressalta ainda que além dessas, outras características podem estar associadas, dependendo da idade e do estágio de evolução do transtorno. Essas características geralmente estão relacionadas à dificuldade em cumprir regras, prazos e rotinas rígidas, dificuldade de regulação das emoções, da motivação e do estado de alerta, diminuição da capacidade de resolução de problemas, baixa tolerância à frustração, impaciência excessiva e baixa autoestima.

O TDAH tende a vir acompanhado de outros problemas que podem ser de ordem cognitiva, médica, evolutiva ou acadêmica. Esse fenômeno é conhecido como comorbidade, sendo que o TDAH não é a causa para o surgimento desses problemas, nem tampouco diagnósticos deles. Apesar de essas crianças estarem mais suscetíveis a apresentá-los em comparação com crianças sem o transtorno, é importante ressaltar que nem todas as pessoas com TDAH possuem esses problemas associados (SILVA, A., 2009).



De acordo com o DSM IV, ainda não existem testes laboratoriais capazes de diagnosticar o transtorno, sendo o diagnóstico realizado clinicamente com auxílio de testes que exigem processamento mental concentrado. Por isso a avaliação da pessoa que busca atendimento para diagnóstico deve ser realizada com bastante cautela. Quinze minutos de conversa não são suficientes para colher dados sobre o histórico e o contexto familiar, os antecedentes patológicos, seu desempenho em diversos ambientes e o prejuízo nas áreas comprometidas.

No caso de diagnóstico infantil, além de ouvir o relato dos pais, dos professores e outras pessoas relevantes do convívio social, Figueiral (2010) suscita a importância de dar voz à própria criança. Isso acrescenta um valor qualitativo interessante ao processo diagnóstico pela possibilidade de compreender a percepção e os sentimentos do sujeito em avaliação, quanto aos efeitos do transtorno em seu desenvolvimento.

É preciso considerar também que existem crianças que apresentam uma sintomatologia que desaparece posteriormente em função do curso de seu desenvolvimento ou de mudanças em sua dinâmica social e familiar. Muitas acabam, por esse motivo, recebendo diagnósticos precipitados, fundamentados em queixas secundárias que não revelam a principal origem de determinados comportamentos apresentados pela criança. Uma criança desatenta, dentre tantas possibilidades, pode, simplesmente não estar interessada na aula do professor ou mesmo estar ansiosa por chegar em casa e compartilhar com os irmãos um brinquedo novo.

Quando se diagnostica a partir do que se observa como resultado, trabalha-se com uma modalidade de pensamento que confunde a consequência com suas múltiplas causas. O efeito de tal confusão resulta em marginalização, expulsão e culpabilização do aprendente, eximindo o sistema educativo e a instituição ensinante de ser interpelados e de interpelar-se por sua participação na produção e ou manutenção desse fracasso na aprendizagem. Além do mais, assim como mal se diagnosticam como “deficiências mentais” muitas “deficiências” no conhecimento dos diagnosticadores, diagnosticam-se “déficits de atenção” produzidos por déficits nos diagnósticos (FERNÁNDEZ, 2012, p. 213).

A importância de um diagnóstico adequado está na garantia de direitos individuais, especialmente em relação ao recebimento de intervenções especializadas. Mas é preciso muito cuidado com os diagnósticos equivocados que têm sido produzidos na ânsia de justificar a inabilidade da escola em oferecer possibilidades reais de aprendizagem. É necessária cautela para não sermos pegos pela armadilha da “culpabilização do aluno, engendrada na medicalização e patologização que compõem o sistema de crenças dentro das instituições” (TACCA, 2008, p. 142).

### **2.1.1 Uma nova proposta teórica para o TDAH**

Barkley (2008b) aponta novos caminhos para a compreensão do transtorno. Sua proposta teórica não tem a pretensão de desbancar os resultados das pesquisas realizadas ao longo dos anos. Contudo, intenta ir além da descrição dos comportamentos e das características apresentadas pelos indivíduos que tem o TDAH, trazendo um entendimento sobre as razões da manifestação desses comportamentos.

O autor parte da “premissa de que o TDAH representa um retardo evolutivo em processos relacionados com a inibição da resposta” (BARKLEY, 2008, p. 311). Dessa forma, constrói uma teoria que explica a manifestação dos comportamentos presentes no transtorno em função da inabilidade de auto-regulação e inibição comportamental que afetam as funções executivas do cérebro. Antes de continuar, vamos esclarecer brevemente cada um desses conceitos na concepção desse autor.

A inibição comportamental está fortemente relacionada à auto-regulação. Segundo Barkley (2008b, p. 313), existem três processos implicados na inibição comportamental:

- (1) Inibir a resposta predominante a um evento;
- (2) interromper uma reação ou padrão de reação já em andamento;
- (3) proteger, de perturbações por outros eventos e reações (controle de interferências), esse período de latência e as respostas autodirigidas que ocorrem durante o mesmo.

Auto-regulação é uma ação dirigida para o próprio indivíduo com objetivo de mudar o comportamento subsequente. Essas ações são orientadas para o futuro, pois visam alterar um resultado posterior e não imediato. Para que isso

ocorra, é necessário que o indivíduo almeje resultados maiores e de maior duração em detrimento de recompensas imediatas. Isso implica capacidade de vislumbrar o futuro. “Se os indivíduos não conceberem o futuro ou não valorizarem as consequências posteriores, não haverá razão para o auto-controle” (p. 316). Nesse sentido, os jogos com regras exercem forte influência na capacidade de auto-regulação das crianças, como veremos posteriormente, podendo ser um forte aliado do trabalho pedagógico.

Barkley (2008b) considera como funções executivas a memória de trabalho não-verbal, a internalização da fala, a auto-regulação do afeto, da motivação e da excitação e a reconstituição que engloba o planejamento e a generatividade. As funções executivas são, portanto, uma série de ações autodirigidas, utilizadas para a auto-regulação relacionada com o futuro.

Se conforme acredito, as funções executivas representam a privatização ou internalização do comportamento autodirigido para prever mudanças no ambiente (o futuro), essas mudanças representam o conceito de tempo. Assim, a internalização do comportamento leva à internalização de um sentido consciente do tempo, que é então aplicado à organização do comportamento, em antecipação às mudanças no ambiente – eventos que provavelmente estão à frente no tempo. Esse comportamento, portanto, é voltado para o futuro, podendo-se dizer que o indivíduo que o emprega é focado nos seus objetivos, propositado e intencional em suas ações (BARKLEY, 2008b, p. 317).

Em 2002, Barkley em uma discussão inicial desta teoria, afirma que o termo Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade não é adequado para caracterizar o transtorno senão identificá-lo descritivamente. Propõe na ocasião o termo Transtorno Desenvolvimental do Autocontrole e no texto de 2008 afirma haver fortes evidências de que o TDAH compreende um déficit na inibição comportamental. Assim afirma que

O déficit inibitório que caracteriza o TDAH atrapalha a formação e execução de funções executivas e, assim, tem um impacto adverso sobre o comportamento motor por meio das informações internas que elas geram. Em suma, o déficit inibitório no TDAH retarda e atrapalha a internalização do comportamento que forma as funções executivas e, assim, tem um impacto adverso sobre a auto-regulação que elas possibilitam ao indivíduo (BARKLEY, 2008b, p. 330).

Essa nova proposta teórica contribui de maneira relevante para ampliar o olhar sobre a pessoa por trás do transtorno. Pessoa que tem o transtorno, mas que não é o transtorno e por isso precisa ser compreendida de maneira ampla e abrangente em sua singularidade.

(...) Daqui em diante, a criança “é” TDAH e perde sua identidade. Desse modo, os adultos responsáveis perdem a possibilidade de abrir um *espaço atencional* para pensar no que ocorre com a criança e o que eles podem mudar. (...) O enunciado “João não presta atenção porque é desatento” fica congelado com o uso do verbo *ser*: “João é desatento”. Quando dizemos “João *está* desatento” essa expressão nos ajuda a considerar as circunstâncias e os contextos (quando..., às vezes..., nos momentos em que..., como resposta a...) que permitem encontrar estratégias educativas e terapêuticas possibilitadoras (FERNÁNDEZ, 2012, p. 211).

O primeiro ponto para uma melhor compreensão do sujeito é que, segundo Barkley (2008), o TDAH está fortemente relacionado com o desempenho e não com a habilidade, algo bastante confundido no ambiente escolar. Muitas supostas “dificuldades de aprendizagem”, relatadas pelo professor em relação ao seu aluno, não se confirmam em situação de avaliação individual. Isso deixa claro que o problema não está em não saber fazer, mas em saber o que fazer e que momento seria o mais adequado para essa realização.

Os indivíduos portadores de TDAH geralmente sabem o que devem fazer ou o que deveriam ter feito antes, mas saber lhes traz pouco consolo, pouca influência sobre seu comportamento e, geralmente, muita irritação para os outros (p. 336).

Assim, o lar e a escola acabam tornando-se lugares cheios de conflitos de variadas ordens e proporções. Os relacionamentos nesse contexto geralmente são carregados de ressentimentos, em função da instabilidade de comportamento que leva os pais e professores a crerem que o “mau” comportamento ou “mau” desempenho nas tarefas escolares seja voluntário.

O segundo ponto é que o TDAH reduz, segundo Barkley (2008), a capacidade de refletir sobre as consequências dos próprios atos.

Está claro que o TDAH atrapalha a organização transtemporal do comportamento, afrouxa a relação do passado e das consequências futuras com as deliberações sobre o comportamento atual e reduz a capacidade de fechar as brechas entre os elementos de uma contingência comportamental (eventos, respostas e resultados) (p. 337).

Nesse sentido os jogos com regras, que exercem um importante papel no desenvolvimento moral da criança, poderiam se tornar fortes aliados do atendimento às crianças com TDAH. Segundo Vigotski (2008), a regra cria novas formas de desejo, e o seu cumprimento passa a ser uma fonte de satisfação maior do que a realização de seu impulso imediato que caracteriza o comportamento daquelas crianças.

Normalmente, a criança vivencia a submissão à regra na recusa daquilo que quer fazer, mas, nesse caso, a submissão à regra e a recusa de agir por impulso imediato é o caminho para a satisfação máxima. (...) Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança, que amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (p.33).

Intentamos discutir posteriormente sobre a contribuição dos jogos de regras para o desenvolvimento cognitivo e moral de crianças com TDAH. Nesse momento, pelo exposto, basta reafirmar que o TDAH não é uma desculpa, mas uma explicação relevante, um conhecimento necessário por parte dos educadores que pretendem contribuir com a melhora da qualidade de vida de seus alunos.

### **2.1.2 Implicações do TDAH nos processos de aprendizagem e desempenho escolar**

É grande o impacto do TDAH sobre os processos de aprendizagem escolar. Apesar de muitas vezes apresentarem preservadas as habilidades para aquisição dos conhecimentos, o desempenho de crianças com TDAH geralmente são significativamente mais baixos do que o esperado para a idade e nível de escolarização. O comprometimento de suas realizações acadêmicas acaba refletindo na mesma medida em seu desempenho escolar (BARKLEY, 2008).

Conforme Benczik e Bromberg (2003), estudos revelam que as crianças que possuem o transtorno estão de três a quatro vezes mais vulneráveis ao fracasso escolar, em comparação com crianças que não o possuem. Além disso, as características do transtorno parecem se intensificar quando essas crianças estão inseridas em grandes grupos, como é o caso da sala de aula, levando-as a se envolverem frequentemente com atividades improdutivas.

A literatura aponta que 35% das pessoas com TDAH apresentam uma diminuição no tempo de escolarização, 30% apresentam histórico de repetência e 46% apresentam histórico de suspensão das atividades escolares ou expulsão das instituições de ensino (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETI, 2011).

Segundo Figueiral (2010), as crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental parecem ter vantagens sobre as crianças inseridas nos níveis mais elevados de escolarização, por contar com um único professor para a aprendizagem de todos os conteúdos. A partir do 6º ano, o aumento do número de professores e de disciplinas contribui para um comprometimento das condições de aprendizagem das crianças com TDAH.

Um estudo realizado por Serra-Pinheiro e colaboradores (2008) também afirma que crianças com o TDAH estão sob risco de fracasso escolar, sendo a desatenção o fator de contribuição primordial para sua ocorrência. Segundo Marchesi (2006) trata-se não apenas de um problema educacional, mas também social por colocar o sujeito em risco de marginalização.

Investigações farmacológicas que demonstram melhora na produção acadêmica de crianças com TDAH que fazem uso de medicamentos estimulantes, sugerem que o fraco desempenho pode estar relacionado ao comportamento inquieto e desatento em sala de aula. Porém, mesmo com uso de medicação, o desempenho dessas crianças não atinge os mesmos índices de crianças sem o transtorno, quando submetidas a testes de desempenho de leitura, escrita, compreensão leitora e habilidades matemáticas (BARKLEY, 2008).

Fernández (2012, p.16-17) acredita que é possível retirar a capacidade atencional das crianças de seu aprisionamento, sendo esse processo anterior ao diagnóstico de seus déficits. Segundo ela, é preciso

(...) resgatar a potência atencional da alegria. A alegria é disposição ao encontro do imprevisto. Distrair-se do previsto, do imposto, da dificuldade, para aprender e a substância do brincar. É partindo desse lugar que se presta “atenção”. Estar suficientemente distraído para deixar-se surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade (...). Alegregar-se é divertir-se, “fazer-se” diferente. Aborrece-se quem deixou de roubar a possibilidade de escolher, quem entregou a outro a decisão do que deve pensar e em que deve “prestar atenção”.

O contexto educacional dos tempos atuais não contempla a diversidade de aprendizagens, nem tampouco a diversidade de comportamentos, privilegiando o aluno padrão e direcionando assim todo o seu trabalho para esse sujeito ideal.

Conseguir que os alunos aprendam o que a sociedade considera necessário em um determinado momento histórico é o objetivo principal da instituição educacional. Para isso, os poderes públicos elaboram um currículo, exigem uma formação básica dos professores, organizam o funcionamento das escolas e estabelecem um determinado nível de conhecimento que marca a diferença entre os que podem continuar estudando e os que ficam para trás ou devem sair do sistema. Existe, portanto, uma finalidade expressa do sistema educacional, a formação de todos os alunos, e a finalidade inconfessa, a seleção dos melhores. Talvez não seja de todo correto falar da “seleção dos melhores” e se devesse dizer “a exclusão dos piores” (MARCHESI, 2006, p. 11).

Nessa configuração rígida a qual boa parte das escolas se apresenta, as dificuldades que surgem no processo de escolarização de alunos com TDAH tendem a se intensificar. É urgente fazer o caminho inverso de centralizar as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem no sujeito para abrir espaço de questionamento do ensino que se tem oferecido. Tão injusto quanto culpar o sujeito pelos seus insucessos escolares é livrar os professores individualmente de suas responsabilidades.

Sánchez (2004), ao usar o termo diversidade de aprendizagem em substituição ao termo dificuldade de aprendizagem, nos leva a refletir sobre o papel da ação docente e do projeto curricular da instituição no processo educativo. Assim, a questão deixa de ser tratada como um problema pessoal e passa a ser compreendida como um problema educativo. Isso fortalece a ideia

de que o prognóstico do desempenho acadêmico de crianças com TDAH tem relação direta com os modos de intervenção direcionados àquelas que além do transtorno apresentam alguma forma de dificuldade em seus processos de aprendizagem.

O trabalho pedagógico exerce papel fundamental no esforço de organizar a sala de aula de maneira a torná-la espaço de diálogo, convivência harmoniosa, reflexão e construção do conhecimento. Reconhecer as diferenças individuais é um importante ponto de partida para a realização de uma prática que favoreça a cada criança o desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem. Afinal, “as dificuldades de aprendizagem não diminuem a não ser que os professores as compreendam e sejam capazes de ajustar os conteúdos e os métodos de ensino às possibilidades de seus alunos” (MARCHESI, 2006, p. 31).

## **2.2 A importância do trabalho pedagógico em contextos de aprendizagem e desenvolvimento atípicos**

A escola, em seu formato atual, tem encontrado dificuldade em considerar as singularidades dos processos de aprendizagem de seus alunos. O tipo de ensino ministrado bem como os conteúdos selecionados busca resultados homogêneos de sucesso escolar. Assim, os longos anos de escolarização que passamos por opção (ou falta de), denotam o entendimento de que quanto mais tempos dispensamos à formação escolar, maior a probabilidade de sermos bem sucedidos na vida.

Historicamente, o objetivo principal da escola tem sido ensinar aos seus alunos o que, em determinado momento, a sociedade considera necessário. Correm o sério risco de serem excluídos, aqueles com modelos e ritmos de aprendizagem individuais, divergentes do modelo padrão.

Existe, portanto, uma finalidade expressa do sistema educacional, a formação de todos os alunos, e a uma finalidade inconfessa, a seleção dos melhores. Talvez não seja de todo correto falar de “seleção dos melhores” e se devesse dizer “a exclusão dos piores”. O sistema educacional vai estabelecendo uma série de filtros ao longo de suas diferentes etapas que ao deixando de fora os menos capazes. Os demais alunos, entre os quais estão os melhores, os bastante bons, os regulares e alguns fracos, e inclusive outros com escassos conhecimentos,



continuam no nível seguinte de estudos (MARCHESI, 2006, p. 11).

O trabalho docente integra o sistema educacional, imprimindo através das ações pedagógicas, um caráter inclusivo ou de exclusão. Assim, enfrentamos um dos maiores dilemas que o trabalho pedagógico nos impõe, principalmente quando se trata do atendimento a crianças com desenvolvimento atípico, pois,

se consideramos os ritmos próprios de cada aluno e avaliamos em função deles, talvez não asseguremos o controle que a sociedade exige sobre o nível admitido para certificar o conhecimento dos alunos. Se pelo contrário, aplicamos uma norma comum para a avaliação dos conhecimentos dos alunos, possivelmente não fazemos justiça às diferenças entre eles (MARCHESI, 2006, p. 15).

Um dos grandes problemas enfrentados no trabalho pedagógico é o sentimento de impotência diante de crianças que apresentam desenvolvimento diverso daquilo que a sociedade estabeleceu como padrão. Desse sentimento surge a crença de que os encaminhamentos para o Serviço Especializado da escola podem ser a solução para os problemas de aprendizagem apresentados por essas crianças. E assim,

(...) mal se diagnosticam por excessiva leviandade “dislexias”, “discalculias”, “disgrafias”, “hipercinesias”, “TDA”, “TGD”, e “TOC”: ficando excluída, para os professores, a possibilidade de responsabilizarem-se por seu ensinar e para os pais, o perguntar-se por sua implicação. E, o que é ainda mais grave, as crianças e os jovens são colocados como objetos de manipulação, ficam eximidos do trabalho e do esforço da autoria intrínsecos ao aprender. Muitas dessas crianças e adolescentes produziram um problema de aprendizagem ou atenção, como mensagem criptografada, que requer ser decodificada. Ao rotular, emudece-se essa possibilidade, pois os rótulos funcionam como sofisticados métodos de controle (FERNÁNDEZ, 2012, p. 213).

Desse modo, a patologização dos comportamentos considerados desviantes da média torna-se recorrente no âmbito das instituições escolares. Primeiramente pela banalização dos diagnósticos que, no caso do TDAH, considera a maior parte das crianças ativas fisicamente como hiperativas (e

haja diagnóstico para justificar comportamentos considerados inadequados na escola!). Segundo, pelo entendimento de que tratar as dificuldades escolares decorrentes do transtorno priorizando o uso de medicamento seja mais efetivo do que refletir sobre possíveis intervenções pedagógicas. É interessante notar que a literatura médica, em oposição à cultura da medicalização recorrente nas instituições escolares, tem considerado o oposto.

Todavia, diversos fatores defendem a necessidade de aumentar o foco no desenvolvimento de intervenções escolares não-farmacológicas. Em primeiro lugar, apesar dos ganhos notáveis no tratamento farmacológico do TDAH (i. e., novos sistemas de liberação e novas medicações são lançados constantemente no mercado para ajudar a adaptar o tratamento às necessidades de cada criança), nem todas as crianças se beneficiam, e mesmo as que se beneficiam ainda não ficam na faixa “típica” de funcionamento. Em segundo lugar, algumas crianças apresentam efeitos colaterais indesejados, e nem todos os pais querem usar medicação. (...) Em terceiro, embora as medicações sejam efetivas para reduzir os sintomas do TDAH, os efeitos farmacológicos sobre déficits acadêmicos e sociais são menos acentuados. Além disso, as intervenções escolares podem ser bastante eficientes enquanto administradas, sobretudo quando houver certeza de que estão sendo administradas corretamente (PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008, p. 560).

O aporte teórico das ciências da saúde tem trazido importantes contribuições para a compreensão do TDAH, suas características e implicações. Mas é preciso ir além da aplicação dos modelos médicos e comportamentalistas muitas vezes implementados na escola de modo distorcido. Estamos diante da necessidade cada vez mais iminente de uma atitude investigativa e reflexiva sobre nossa prática pedagógica com vistas a encontrar alternativas que possam favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. O conhecimento do professor acerca de seu aluno e do transtorno que este apresenta modifica as crenças fundamentadas no senso comum, e resulta num trabalho capaz de contribuir de maneira mais efetiva com um bom desempenho acadêmico e social dessa criança. Porém,

pouco ou quase nada ajuda a ação do professor esse ato de listar e de analisar distúrbios que são considerados presentes nas crianças, instituindo-as como deficitárias e deficientes em várias de suas funções. Isso só aumenta o sentimento de

impotência e incompetência de professores e alunos (TACCA, 2008, p. 144).

É importante ter a clareza de que um problema orgânico não se institui necessariamente como uma barreira para a aprendizagem. Por isso, é necessário encontrar um ponto de equilíbrio que não supervalorize o transtorno em detrimento da própria pessoa. A concepção meramente patológica da criança faz surgir vários estigmas responsáveis por tornar penoso o processo de escolarização dela.

Assim, os professores precisam ser alertados quanto às concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, e estimulados a tornarem-se investigativos em relação ao funcionamento psicológico e aos recursos de personalidade de seus alunos. (...) Fica então colocada a necessidade de uma atuação que busque as possibilidades de aprendizagem e não as dificuldades de aprendizagem, e isso inclui desafios importantes. Desafios porque significam a aceitação da diversidade em processos de desenvolvimento. Significa entender e decifrar a unidade cognição-e-afeto, ou seja, a produção de sentido da aprendizagem. Significa conectar-se com motivos e necessidades de quem aprende (TACCA, 2008, p. 140, grifo do autor).

Essas mudanças de concepção ajudam a compreender com maior clareza que a diversidade é inerente ao ser humano e por isso as tentativas de formatações e padronizações de processos, especialmente quando tratamos de desenvolvimento atípico, são absolutamente inadequados.

Para Fernández (2001), a aprendizagem é um processo construtor de autoria do pensamento cuja motivação está na vontade, no desejo de aprender. Nessa perspectiva, o papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas propiciar espaços adequados para que esse conhecimento seja construído pelo sujeito que aprende. Esses espaços devem estar permeados de elementos lúdicos, pois a autoria de pensamento é “um trabalho em e de alegria”.

A aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significadas do saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história (FERNÁNDEZ, 2001, p. 43).

As atividades lúdicas, então, podem contribuir muito com o despertar da motivação e do interesse por aprender a qual a autora se refere, por se apresentarem como atividades flexíveis capazes de permitir a quem se envolve com elas, usufruir de uma espontaneidade que não se poderia usufruir em situação de vida real ou de uma aprendizagem escolar tradicional.

É precisamente nisto que reside a vantagem da utilização de jogos no contexto educacional. Por meio dessas atividades, a criança tem oportunidade de experimentar, explorar e vivenciar situações de maneira livre e desinibida. O erro, nessa situação, não se transforma em um constrangimento, mas em uma oportunidade de encontrar novas respostas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) argumentam que a utilização de jogos no âmbito escolar pode ser um forte aliado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

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 situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

Além de desenvolvimento cognitivo, os PCN defendem que o jogo pode ser impulsionador da formação de atitudes, da socialização, do desenvolvimento físico, emocional, social e moral das crianças.

Por esse motivo, nos interessa discutir a seguir, as possíveis relações existentes entre jogo e educação e quais as contribuições do uso dos jogos para o trabalho pedagógico com crianças com TDAH.

### **2.3 Jogo e educação: conceitos e concepções**

As atividades lúdicas se apresentam como uma necessidade inerente ao ser humano em qualquer fase da vida. Por essa razão é que os jogos e as brincadeiras sempre existiram, mesmo antes de começarem a surgir as primeiras pesquisas sobre o assunto.

Nas palavras de Negrine (2001, p. 42), a ludicidade como ciência

(...) se fundamenta sobre os pilares de quatro eixos de diferentes naturezas, isto é, sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica. Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano em qualquer idade que se encontre. Pedagógica porque se serve tanto da fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fontes de conhecimentos científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento.

Atualmente, nota-se um interesse recorrente por estudar as possíveis relações entre os jogos e a aprendizagem escolar (ALMEIDA, 2010; SILVA, R., 2009; SOUSA, 2005; SPADA, 2009). Talvez esse movimento no campo científico das atividades lúdicas seja consequência da necessidade de encontrar estratégias que possibilitem um atendimento mais adequado e satisfatório às necessidades das crianças em seu processo de escolarização.

Apesar de todos os esforços que se tem empreendido no sentido de demonstrar a importância da relação entre emoção e aprendizagem, a educação formal, em termos gerais, não tem garantido prioritariamente que a aprendizagem de conteúdos sistematizados aconteça por meio de atividades lúdicas. Ludicidade e aprendizagem parecem ainda ocupar momentos distintos no âmbito escolar, onde

(...) a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brincar contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento sócioafetivo, cognitivo e psicomotor (HARRES; PAIM; EINLOFT, 2001, p. 78).

Silva, R. (2009) enfatiza a importância das atividades lúdicas no contexto escolar afirmando que,

O lúdico deve ser visto como um importante recurso pedagógico e deve estar presente no currículo escolar. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente (p. 42).

Mas afinal, o que é jogo, o que é brincadeira, o que são atividades lúdicas e como podem contribuir para o processo de desenvolvimento e

aprendizagem? Encontrar a resposta para esses questionamentos representam um grande desafio.

“O jogo é uma coisa que todos falam, que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir”. Essa expressão de Henriot (1968, citada por BROUGÈRE, 1998, p. 17) exprime bem a dificuldade de definição teórica encontrada pelos pesquisadores da área.

A palavra jogo origina-se do latim *jocu* e possui diversos significados utilizados tanto de forma denotativa quanto conotativa. Trata-se, então, de um conceito não científico. O dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009) faz referência a dezoito definições do termo, dentre as quais destacamos as que melhor se aproximam das concepções deste corpo teórico:

**1 atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento** **2 essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde** <*j. de cartas*> <*j. de dados*> <*j. de futebol*> 2.1 competição desse gênero que implica sorte e azar, podendo ou não envolver apostas em dinheiro **3 conjunto de peças, instrumentos etc. para jogar** <*comprei cinco j. de 52 cartas*> <*faltam peças ao meu j. de damas*> **4 valor ou conjunto de peças ou cartas recebidas no jogo por um jogador** <*ter um bom j. na mão*> **5 conjunto de objetos de mesma natureza ou de emprego afim** <*j. de facas*> <*j. de pneus*> **6 soma que se aposta ou que se deve apostar no jogo ou a cada mão; aposta** **7. ação de jogar** <*o j. já começou*> **8 modo de jogar, de movimentar-se; atividade do jogador ou do atleta** <*ser expulso por j. violento*> <*o j. de pernas de um pugilista*> **9 conjunto de condições, regras, convenções estabelecidas para determinada situação** <*estas são as regras do j.; agora é aceitar ou desistir*> **10 vício de apostador de jogos de azar** <*perder-se com o j. e a bebida*> **11 brincadeira, ludíbrio, brinquedo** <*para ela, flertar com o rapaz não passava de um j.*> **12 modo de um instrumento, uma arma etc. mover-se; manejo** <*o j. de um florete*> **13 movimento natural, regular, de um objeto, de um órgão, de um mecanismo** <*o j. dos êmbolos de um motor a explosão*> **14 ENG.MEC mecanismo de direção de um veículo** <*o j. dianteiro de um carro*> **14.1 AUTOM B amplitude de raio ao fazer (o veículo) uma curva** <*esse jipe tem pouco j. de direção*> **15 MAR a agitação do mar** **16 MAR oscilação transversal ou longitudinal imposta pelo mar à embarcação que flutua; balanço** **17 MÚS utilização técnica que um artista faz dos recursos físicos do seu instrumento** <*o j. do arco na viola*> <*o j. dos pedais no piano*> ☐ **jogos s.m.pl. DESP** **18 competições esportivas de várias modalidades que se realizam ger. com intervalo fixo de tempo** <*j. universitários*> <*j. olímpicos*> (p. 1.134, grifo nosso).

O dicionário da língua portuguesa Aurélio (FERREIRA, 2009) complementa a presente definição de jogo com uma concepção da psicologia bastante próxima do nosso objeto de estudo.

19 *Psicol Jogo* (1 e 2) empregado como meio de investigação ou tratamento psicológico (p. 1.158).

A polissemia do termo nos remete à necessidade de considerar o seu uso de modo contextualizado. Nesse sentido, o uso da palavra jogo sempre estará impregnado de interpretações, projeções e representações sociais (BROUGÈRE, 1998). Partindo desta concepção, é possível supor que uma mesma atividade entendida como jogo em uma determinada sociedade pode não ser considerada como tal em outra, em função dos diferentes elementos de suas culturas.

Outro problema que se agrega à definição de jogo é a indiferenciação que se faz usualmente entre os termos jogo e brincadeira que na linguagem cotidiana são frequentemente utilizados como sinônimos. Kishimoto (2008), porém, faz uma diferenciação interessante de ambos os termos. Para ela, o jogo é uma situação lúdica estruturada pelo material utilizado para desenvolver a atividade. Apesar das regras estarem presentes tanto na situação de jogo quanto na situação de brincadeira, no jogo essas regras são mais rígidas, de modo que a sua inobservância pode descaracterizá-lo. Na brincadeira, as regras parecem ser mais flexíveis e o brinquedo nesse contexto pode ou não ser utilizado como suporte dessa atividade.

Hutt (1979, citado por JARVIS; BROCKS; BROWN, 2011), categoriza a brincadeira em três grandes grupos: a) epistêmicas, que são as brincadeiras associadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas; b) lúdicas, que são aquelas associadas às habilidades sociais e criativas; c) jogos com regras.

Elkonin (2009) considera difícil identificar na história da humanidade quais atividades inicialmente foram denominadas jogo. Porém, ao longo de nossa existência, a palavra passou a ser referência para atividades cada vez mais diversificadas com caráter de entretenimento e de possibilidades de proporcionar a quem delas participa alegria, prazer e satisfação. De acordo

com a concepção desse autor “a palavra “jogo” não é um conceito científico *stricto sensu*. (...) Não temos até hoje, uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo” (p. 13).

A concepção de Elkonin (2009) é reafirmada por Brougère (1998) que descreve o jogo como uma atividade sem definição única e específica, sendo a palavra uma fonte variável de significados, alguns deles de caráter ambíguo. Ele define o termo jogo como

(...) o que o vocábulo científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo (p. 14).

Para as crianças parece não haver quase nenhuma diferenciação entre jogo e brincadeira. Na maioria das vezes elas utilizam ambos os termos para se referir às mesmas atividades. Mesmo quando pedimos para uma criança pensar sobre o conceito de jogo e de brincadeira a resposta virá impregnada de elementos tão semelhantes, que se torna difícil diferenciar ambos os conceitos.

Sobre o caráter lúdico das atividades, quando questionadas, as crianças identificam com bastante clareza aquilo que para elas é e o que não é lúdico. Contudo, tornam o conceito relativo na medida em que discordam entre si do caráter lúdico de algumas atividades. Isso significa dizer que a mesma atividade que é lúdica para uma criança pode não ser para outra.

Concordamos que as atividades lúdicas caracterizam-se pelo prazer, pelo divertimento e pela satisfação que envolvem os participantes e podem contemplar tanto os jogos como as brincadeiras. Ao contrário, porém, da concepção de Brougère (1998), acreditamos que o termo lúdico, que nos remete à ideia de divertimento, não pode ser determinado por quem eventualmente não estiver envolvido na atividade. Assim, entendemos que na ausência do prazer, do divertimento e/ou da satisfação, a atividade não deixa de ser jogo ou brincadeira, mas não poderá ser caracterizada como lúdica, de acordo com a concepção que norteia este trabalho.



Na ausência de um termo científico e até mesmo de um termo consensual, nosso esforço para compreender a natureza do jogo irá se concentrar na identificação das características inerentes às suas atividades. Jacques Henriot (1968, citado por BROUGÈRE, 1998), afirma que “a ideia de jogo é, antes de mais nada, uma questão de ponto de vista” (p. 18).

Huizinga (2008) o caracteriza como uma atividade voluntária, livre e de caráter não-sério por estar acompanhado de alegria e frivolidade, que estando desvinculada temporariamente do real possui uma orientação própria não limitada. É uma atividade desinteressada no sentido de não ter uma finalidade além da satisfação que se realiza na própria atividade. Além disso, o jogo possui regras que lhe são próprias e específicas e uma ordem “suprema e absoluta” sem a qual o jogo perde seu valor. Considera ainda que o jogo possui uma função social e por isso representa uma forma específica de atividade.

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (p. 10).

Assim como Huizinga (2008), Caillois (1990) também considera como características do jogo a liberdade, a orientação própria e o caráter improdutivo uma vez que o jogo possui uma finalidade em si mesmo. Um elemento novo que esse autor acrescenta às características do jogo é a incerteza da ação do jogador que irá depender tanto de fatores internos (motivação), quanto de fatores externos (por exemplo, atitudes do jogador oponente).

Vigotski (2008) questiona esse grau de liberdade existente nas brincadeiras por acreditar que apesar de a criança iniciar sua ação partindo de perspectivas individuais, essas ações estarão sempre submetidas a um determinado sentido e ao significado do objeto. “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (p. 28).

Ao contrário dos autores acima referidos, Vigotski (2008) discorda do posicionamento de que a brincadeira é uma atividade sem objetivo. Para ele essa ideia é incorreta, pois

O objetivo é aquilo graças a que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode preocupar-se demasiadamente e aborrecer-se muito; de sua satisfação pouco pode restar porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. (...) No jogo, a simples corrida sem objetivo, sem regras, é um jogo indolente que não empolga as crianças (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

De acordo com Brougère (1998), existem três principais relações que se estabelecem entre jogo e educação. A primeira relaciona o jogo a um momento de relaxamento após as atividades formais que se desenvolvem na escola, evidenciando a antítese entre trabalho e seriedade. Como momento de recreação, o jogo diz respeito à futilidade, à frivolidade e dessa forma não se associa a nenhum tipo de produção. É a oposição ao trabalho sério.

A segunda relaciona o jogo às atividades escolares, tornando-o um “artifício pedagógico”. Nessa situação, o jogo seria utilizado para atrair a criança, explorando seu potencial de motivação para atividades que são típicas de seu interesse.

É preciso enganar a criança para fazê-la trabalhar, sem que se dê conta realmente disso. Para a criança, o trabalho deve se assemelhar, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se trata de um jogo, só guarda sua aparência. Dentro dessa visão de jogo, utiliza-se apenas sua motivação, seu interesse para a criança (BROUGÈRE, p. 55).

Por fim, Brougère relaciona o jogo à possibilidade de conhecer e explorar a personalidade dos alunos, adaptando as atividades escolares à sua personalidade, tornando mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

É relevante compreendermos que o autor não considera que o jogo tenha em si mesmo um valor educativo. Trata-se, pois, de acrescentar às atividades formais, características de jogo. Assim, o valor da utilização de jogos está no seu potencial de envolver as crianças num clima alegre e motivador no processo educativo. Quando utilizado pelo professor em sala de aula com vistas a alcançar objetivos de aprendizagem, o jogo se transforma em material pedagógico, auxiliar da ação docente. Assim, o mesmo jogo pode, dependendo do contexto de utilização, ser jogo ou material pedagógico. Daí é que surge a

discussão em torno do valor educativo dos jogos e mais especificamente sobre o que é chamado de jogo educativo.

Para Brougère (1998), o jogo é uma atividade que imita o real, ou seja, no jogo os comportamentos da criança não se diferem de comportamentos desenvolvidos em situações reais. O que difere em uma ou outra situação são as consequências. O resultado desfavorável de uma partida, por exemplo, impõe à criança a necessidade de analisar os próprios erros e as atitudes que levaram o adversário à vitória. Nesse sentido, o erro assume uma conotação diferente da inabilidade vivenciada em outros contextos escolares.

Kishimoto (2008) afirma que o objetivo dos jogos educativos é promover o equilíbrio entre as funções lúdica e educativa, ou seja, ensinar alguma coisa ao mesmo tempo que proporciona diversão e prazer.

Dessa forma, o paradigma educacional fundamentado na utilização de jogos como metodologia do trabalho pedagógico

Destaca-se como ferramenta educacional pelos seus aspectos interativos, que proporcionam aos alunos a geração de novos problemas e de novas possibilidades de resolução, constituindo-se dessa forma, em um suporte metodológico que possibilita ao professor, educador-pesquisador, resgatar e compreender o raciocínio do aluno e, dessa forma, obter referências necessárias para o pleno desenvolvimento da ação pedagógica (GRANDO, 2000, p. 6).

O jogo se destaca como aliado do trabalho pedagógico, pela influência que exerce no desenvolvimento cognitivo infantil. A seguir iremos discutir como ocorre esse processo e quais as implicações do uso dos jogos para desenvolvimento cognitivo de crianças com TDAH.

### **2.3.1 Jogos de regras e desenvolvimento infantil**

Sem dúvida, o trabalho pedagógico representa uma peça chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O professor tem a importante tarefa de organizar o ambiente da sala de aula promovendo interações entre ele e os alunos e entre os alunos e seus pares. Dessas interações resulta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança e é por essa razão que a educação escolar representa um marco no seu desenvolvimento intelectual infantil (VIGOTSKI, 2004, 2009).

Das atividades desenvolvidas na escola, certamente as que promovem maiores possibilidades de interação entre os sujeitos, são os jogos e as brincadeiras. Vigotski (2008) considera o brincar um importante elemento para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem na infância. Ele compara a brincadeira com a instrução escolar, atribuindo a ambas as atividades, relevância fundamental para impulsionar o desenvolvimento infantil.

A brincadeira e os jogos podem ser considerados como uma atividade predominante da infância, mas que possui um sentido importante. Essas atividades correspondem aos interesses das crianças de acordo com sua idade e incluem elementos que levam à elaboração de certos hábitos e habilidades.

A brincadeira também possibilita à criança a modificação de processos psicológicos tais como imaginação e percepção, sendo o elo intermediário, impulsionador do concreto à abstração. Nas situações de brincadeira é possível transferir a ação imediata para a ação na esfera do pensamento, por meio da imaginação. A ação da criança no campo imaginário permite que sua ação ocorra com base no significado da situação e não somente com base na sua percepção direta.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. (...) a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. (...) o fato de criar uma situação imaginária não é causal na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

De acordo com o pensamento de Vigotski, quando a criança brinca, usa sua imaginação e com isso desenvolve pensamento abstrato que a habilita a atuar em um nível superior de pensamento ao de sua idade real.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira a criança está acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano (...). A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do

desenvolvimento; ela parece dar um salto acima do seu comportamento comum. (...) A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento (...) (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Outra característica essencial da brincadeira, segundo Vigotski (2008) é a regra. A relação que se estabelece entre a regra e a situação imaginária consiste no fato de que toda brincadeira com situação imaginária, possui regras assim como todas as brincadeiras com regras possuem situações imaginárias. A especificidade das regras contidas nas brincadeiras está no fato de serem regras estabelecidas pela própria criança ou aceitas por ela no caso do envolvimento em situações de brincadeiras com regras pré-existentes.

(...) a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (...) se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Vigotski (2003) afirma que os jogos talvez sejam os instrumentos mais preciosos para a promoção da educação social. Isso porque ao experimentar situações sempre novas impostas pelo jogo, a criança se vê obrigada a diversificar suas formas de ação. Isso lhe ensina a adquirir flexibilidade, adaptação e aptidão criativa como nenhuma outra forma de educação poderia proporcionar. No grande escopo dos jogos, Vigotski (2003) destaca os jogos de regras como

“(...) uma espécie de escola superior da brincadeira. Eles organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos, exigem do jogador tensões, conjecturas, sagacidade e engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças. Nenhum jogo copia exatamente o outro. Cada um deles apresenta instantaneamente novas situações que exigem, em cada caso,

novas decisões. Ao mesmo tempo, deve-se levar em consideração que esse tipo de jogo é a maior escola de experiência social. No jogo, o esforço da criança sempre é limitado e regulado pela grande quantidade de esforços dos outros jogadores. Em cada tarefa-jogo, como condição sempre presente, temos a habilidade de coordenar o próprio comportamento com o dos outros, estabelecer uma relação ativa com os outros, atacar e defender-se, prejudicar e ajudar, calcular antecipadamente o resultado de sua intervenção dentro do conjunto geral de todos os jogadores. Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais (VIGOTSKI, 2003, p. 105-106).

O uso de jogos de regras no contexto escolar, além de promover o desenvolvimento cognitivo, apresenta importante função de educar a vontade do indivíduo. Segundo Vigotski (2003), ao subordinar os comportamentos a determinadas regras, o jogo ensina ao jogador uma conduta consciente e racional sobre seus atos.

Para a criança, o jogo é a primeira escola de pensamento. Todo pensamento surge como resposta a um problema, como resultado de um novo ou difícil contato com os elementos do meio. Quando essa dificuldade não existe, quando conhecemos perfeitamente o meio, e nossa conduta, como processo de correlação com este, transcorre de forma fácil e sem obstáculos, não há pensamento, pois os automatismos começam a funcionar. No entanto, quando o meio nos apresenta novas e inesperadas combinações que exigem novas combinações e reações de nosso comportamento e uma rápida reorganização de nossa atividade, o pensamento surge como uma etapa preliminar do comportamento, como organização interna das formas mais complexas da experiência, cuja essência psicológica se reduz, em última instância, à escolha, entre as inúmeras reações que parecem possíveis, das únicas necessárias e em concordância com o objetivo fundamental que o comportamento deve resolver (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

Uma vez que a criança estabelece uma relação de afeto com a regra que se transformou para ela em um desejo, o jogo passa a oferecer novas formas de desejo, que se configuram pela autolimitação, autodeterminação e autocontrole, contribuindo, nesse sentido, para o seu desenvolvimento moral. “Na brincadeira, são possíveis as maiores realizações das crianças que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Isso tem implicações interessantes no caso de intervenções pedagógicas por meio do uso de jogos com crianças com TDAH. Vimos anteriormente que as habilidades de motivação, autocontrole, planejamento da ação, controle da impulsividade e capacidade de postergar o intervalo entre o desejo e a satisfação encontram-se subdesenvolvidas nessas crianças. Assim, as regras contidas nas situações de jogo podem ser essenciais para estimular o desenvolvimento dessas habilidades, bem como seu desenvolvimento moral, social e cognitivo.

### 3 MÉTODO

A complexidade do problema proposto para este estudo torna inadequado o uso da abordagem quantitativa ou da abordagem qualitativa isoladamente. O uso combinado das duas abordagens caracteriza a pesquisa de métodos mistos, também conhecida como multimétodos.

De acordo com Creswell (2010, p. 27) essa abordagem

É mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

Essa escolha se justifica no entendimento de que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos proporciona uma melhor compreensão dos problemas propostos por esta pesquisa.

Nesse sentido, foi realizado um quase-experimento para verificar se os jogos de regras contribuem para o desempenho de estudantes diagnosticados com TDAH. Para tanto, foram aplicados testes psicopedagógicos de desempenho escolar antes e depois do quase-experimento. Além disso, foram realizadas entrevistas com as professoras, com as mães e com as crianças, a fim de verificar a percepção de cada um deles a respeito dos possíveis benefícios das atividades com os jogos para o desempenho escolar das crianças com TDAH.

#### 3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa, 11 crianças com diagnóstico de TDAH com idades entre 7 e 13 anos ( $M = 9$ ,  $DP = 2$ ), matriculadas no 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e na 4ª série do ensino fundamental de 8 anos, na mesma escola, considerando que a instituição no momento da pesquisa atuava com as duas matrizes. As crianças foram distribuídas em dois grupos: Experimental (3 meninas e 3 meninos,  $N=6$ ) e Controle (5 meninos,  $N=5$ ).

Além das crianças, são participantes desta pesquisa 5 professoras e 6 mães.

No grupo composto pelas professoras, a formação em nível de graduação é pedagogia (3) e filosofia (1), sendo uma especialista em



psicopedagogia e uma especialista em gestão escolar. Uma professora é formada em magistério de nível médio e estudante do curso de pedagogia. A média de atuação docente é de 16,8 anos. Quando questionadas sobre suas experiências de trabalho com crianças com TDAH, todas relatam ter experiência com essa clientela em anos anteriores ao ano de 2011.

O grupo representado pelas mães é composto por 6 mães de crianças do grupo experimental.

### **3.2 Instrumentos de pesquisa**

Para cada um dos grupos de participantes da pesquisa (crianças, mães e professoras) foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada diferente para que se pudesse identificar suas percepções acerca da influência dos jogos de regra no desempenho escolar das crianças com TDAH.

As entrevistas das professoras e das mães contêm três categorias temáticas semelhantes. A primeira busca informações sobre o entendimento que possuem sobre o que é o TDAH. A segunda visa descrever as crianças, segundo a percepção de suas mães e professoras, conforme comportamentos apresentados antes da intervenção pedagógica com os jogos. A terceira busca a percepção das mães e das professoras sobre a contribuição dos jogos de regras para o desempenho escolar das crianças, bem como para outros aspectos da vida diária. Os roteiros das entrevistas podem ser acessados na íntegra, nos apêndices C e D.

As crianças também foram ouvidas por meio de conversas gravadas, que seguiram duas categorias temáticas. A primeira busca informações sobre os aspectos de ludicidade que as crianças encontram primeiramente na escola e em seguida nas atividades que foram desenvolvidas pela pesquisadora. A segunda busca entender a percepção que as crianças tem sobre as mudanças decorrentes da participação delas nas atividades propostas com os jogos. O roteiro na íntegra encontra-se no apêndice E.

Foram utilizados os testes Prolec (Provas de Avaliação dos Processos de Leitura) e TDE (Teste de Desempenho Escolar) para avaliar o desempenho das crianças quanto às habilidades de escrita, leitura de palavras, compreensão de orações, compreensão de textos e aritmética.

O Prolec ( $\alpha = 0,94$ ), adaptado para o Brasil (CUETOS; RODRIGUES; RUANO, 2010) é um instrumento composto por dez provas, das quais foram utilizadas a leitura de palavras, a compreensão de orações e a compreensão de textos. O valor de  $\alpha$  indica o grau de variabilidade entre os itens. Neste caso, o valor de  $\alpha$  que se obteve indica uma boa consistência interna entre os itens do teste em questão.

A prova de Leitura de Palavras é composta de uma lista com 30 palavras formadas por sílabas iniciais de diferentes complexidades: consoante/consoante/vogal (CCV – ex.: globo, praça, flores), consoante/vogal/vogal (CVV – ex.: noite, roupa, moeda), consoante/vogal/consoante (CVC – ex.: bolsa, corda, carteira), consoante/consoante/vogal/consoante (CCVC – ex.: planta, crescer, cristal), consoante/vogal/vogal/consoante (CVVC – ex.: guarda, quando, doente), vogal/consoante (VC – ex.: escola, arte, escreva). A criança deve ler a palavra em voz alta e o examinador deve anotar na folha de registro os erros e acertos.

A prova de Compreensão de Orações é composta por 12 orações que expressam comandos simples que devem ser executados pelo leitor, por exemplo: “fecha e abre a mão três vezes”, “desenhe uma árvore e três maçãs”, “desenhe um bigode no rato”.

Por fim, a prova de Compreensão de textos é composta por 4 pequenos textos, sendo que cada um deles possui 4 questionamentos que devem ser respondidos ao final da leitura, com objetivo de verificar a capacidade da criança para extrair o significado do que foi lido. A seguir temos a transcrição de um dos textos com seus respectivos questionamentos.

Cachorro também sabe pedalar. No Japão, o dalmata Momotar vem encantando adultos e crianças com suas habilidades em cima de uma bicicleta. Momotar tem três anos e seu dono garante que o animal aprendeu a pedalar em apenas seis semanas. O dalmata ciclista virou até estrela de televisão, participando, constantemente, de programas. 1. O que o cachorro sabe fazer? 2. Quantos anos tem o cachorro? 3. Em quanto tempo ele aprendeu a fazer isso? 4. Aonde o dalmata ciclista apareceu? (CUETOS; RODRIGUES; RUANO, 2010, p. 57-59).

O TDE (STEIN, 1994) é um instrumento psicopedagógico validado no Brasil para avaliar o desempenho escolar de crianças de 1ª a 6ª séries do ensino fundamental de oito anos. Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a aplicabilidade do teste passou a ser equivalente para as séries do 2º ao 7º ano. O instrumento é composto por três subtestes: leitura, escrita e aritmética. Foram utilizados neste estudo os subtestes de escrita ( $\alpha = 0,945$ ) e aritmética ( $\alpha = 0,932$ ). Assim como no Prolec, os valores de  $\alpha$  dos subtestes de escrita e aritmética indicam o índice de consistência interna entre os itens. Os valores de  $\alpha$  obtidos indicam uma boa consistência interna entre os itens tanto do subteste de escrita, quanto de aritmética.

O subteste de escrita é composto por 34 itens, tendo a criança um limite máximo de erros permitidos de 10 itens. Ao chegar nessa marca, o examinador deve finalizar o subteste. O examinador de posse de sua ficha realiza um ditado com as 34 palavras que estão contextualizadas em frases oferecidas pelo próprio teste. As crianças deverão transcrever no caderno de avaliação apenas as palavras. O primeiro item considerado no subteste é a grafia correta do próprio nome. Exemplo: nome \_\_\_\_, 1. ver (O menino quer ver o filme.), 2. apenas (O jogador marcou apenas um gol.), 3. toca (A toca dos ratos é pequena.).

O subteste de aritmética é composto por 35 itens, cuja complexidade vai aumentando progressivamente. Ele está dividido em duas partes: a parte oral composta por 3 itens e a parte escrita composta por 32 itens. Na primeira parte, o examinador realiza três perguntas: “1. Qual é maior, 42 ou 28? 3. Se você tinha 3 balas e ganhou mais 4, com quantas você ficou? 4. João tinha 9 figurinhas, ele perdeu 3. Com quantas figurinhas ele ficou?”. Após ouvir as perguntas, a criança deve anotar o resultado no caderno de avaliação. A partir do item quatro, a criança deverá realizar as operações de soma, subtração, divisão, multiplicação, fração e expressão numérica, obedecendo ao limite máximo de 10 erros. Após atingir essa marca o subteste deve ser finalizado pelo examinador.

Os jogos utilizados foram Cilada (marca registrada – Estrela), Dama, Detetive (marca registrada – Estrela), Gatos e Ratos (variação do jogo de Dama), Imagem e Ação Jr. (marca registrada – Grow), Lince (marca registrada – Grow), Mico e Sobre Desce contidos no Clube Grow (marca registrada –

Grow), Pega-Vareta, Perfil Jr. 2 (marca registrada – Grow), Quebra-cabeças de 60, 100 e 150 peças (marca registrada – Grow), Senha (marca registrada – Hasbro), Sudoku Jr. (marca registrada – Grow), Tangram e Xadrez (marca registrada – Xalingo). A descrição completa dos jogos encontra-se no apêndice F.

Foram utilizados também um aparelho MP4 como gravador de áudio e o histórico escolar das crianças na SEEDF para verificar laudo médico com diagnóstico de TDAH.

### **3.3 Procedimentos**

Foi realizado um mapeamento nas instituições públicas de uma regional de ensino da SEEDF, com vistas a identificar a matrícula de crianças com TDAH. Após o mapeamento, foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e em seguida, solicitada autorização da Diretoria Regional de Ensino (DRE). De posse do documento de autorização da DRE, foi solicitada a autorização da Direção da escola escolhida para a realização do estudo.

Os responsáveis legais pelas crianças foram contactados a fim de receberem esclarecimentos sobre a pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com sua participação no estudo, bem como autorizando a participação de seu filho. Foi solicitado às crianças que assinassem também o TCLE como forma de materializar sua concordância na participação do estudo, não sendo uma decisão tomada apenas por seus responsáveis legais. Considerando que os professores também constituem parte dos sujeitos da pesquisa, a eles também foram oferecidos esclarecimentos sobre o estudo e solicitada a assinatura do TCLE.

As crianças participantes foram divididas em dois grupos conforme disponibilidade dos responsáveis legais em garantir a participação das crianças no contraturno das atividades escolares. Assim, as crianças cujos responsáveis garantiram a participação nas atividades no contraturno compuseram o grupo experimental. As crianças cujos responsáveis apresentaram dificuldades em garantir que as crianças pudessem ir à escola no período contrário de aula, compuseram o grupo controle. As crianças deste grupo, não desenvolveram

nenhuma atividade extraclasse, somente as atividades de rotina da escola, no seu horário de aula.

Nas duas semanas anteriores ao início das atividades com os jogos, foram realizadas avaliações psicopedagógicas nos componentes dos dois grupos, para medir os níveis de desempenho em escrita, aritmética, leitura de palavras, compreensão de orações e compreensão de textos.

Ao término das avaliações, iniciaram-se as atividades com os jogos, realizadas duas vezes por semana, no contraturno do período regular de aula das crianças integrantes do grupo experimental. Por haver crianças matriculadas nos períodos matutino e vespertino, foi necessário dividir o grupo experimental em dois subgrupos, um composto por quatro crianças que desenvolviam as atividades no período vespertino e outro composto por uma dupla que desenvolvia as atividades no período matutino.

A duração média das atividades foi de 55 minutos e sua realização ocorreu ao longo dos dois primeiros bimestres letivos de 2011. Dessa forma, obtivemos um total de 57 encontros, sendo 30 realizados no período matutino e 27 realizados no período vespertino. Os encontros totalizaram 52 horas e 15 minutos.

As atividades foram realizadas na sala onde funcionam o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e o Serviço de Orientação Educacional da escola. Por ser uma sala compartilhada entre os dois serviços, os horários de realização das atividades foram escolhidos de acordo com as folgas semanais da pedagoga e da orientadora educacional, de modo que o espaço estivesse vazio, evitando assim, interferência nos atendimentos dos Serviços e nas atividades da pesquisa.

Os quatro primeiros encontros, considerando dois para cada subgrupo, foram de introdução às atividades a serem desenvolvidas e de sensibilização para a participação das crianças no maior número de encontros possível, caso não fosse possível participar de todos. Nesses quatro primeiros encontros, foi aberto espaço para as crianças tirarem suas dúvidas e utilizados os jogos Pega-vareta e Tangram. As crianças solicitaram levar para casa as construções das figuras realizadas com o Tangram para mostrar aos seus pais.

A partir do quinto encontro geral, terceiro de cada subgrupo, as atividades com os jogos foram selecionadas previamente e propostas para as

crianças, de modo que a cada encontro as crianças pudessem se familiarizar com o material de jogo, suas regras e seus objetivos. Assim, a cada dois encontros consecutivos, era apresentado para as crianças um novo jogo sempre com um nível de complexidade maior que o anterior. Contudo, para manter o grupo motivado, quando a realização de uma das atividades se mostrava demasiadamente complexa, no encontro seguinte era proposto um dos jogos executados anteriormente, o qual as crianças poderiam escolher consensualmente.

As explicações das regras e dos procedimentos dos jogos aconteciam durante a própria realização da atividade. A pesquisadora jogou com as crianças sendo um membro do grupo em quase todas as partidas. Em algumas atividades, por escolha das crianças, a pesquisadora ocupava a posição de juíza, a fim de evitar trapaças e garantir que as regras fossem cumpridas. Em outros momentos, os juízes eram escolhidos entre eles mesmos o que permitia à pesquisadora, continuar a fazer parte da equipe como jogadora.

As avaliações das atividades aconteceram espontaneamente, durante o desenvolvimento dos jogos, por iniciativa das próprias crianças. Os aspectos avaliados com mais frequência foram o caráter lúdico dos jogos, o nível de complexidade destes e a capacidade individual de solucionar os problemas propostos.

Além desses encontros que caracterizaram a realização das atividades com os jogos, houve um último encontro que reuniu todas as crianças do estudo (grupos experimental e controle) para realização de uma atividade de encerramento, onde foram construídos por elas Bilboquês de garrafas pet. O grupo controle foi convidado a participar do encerramento para que fosse retomado o vínculo com a pesquisadora e para juntamente com as crianças do grupo experimental receber os esclarecimentos referentes à próxima etapa do estudo (pós-testes e a realização das conversas gravadas).

Na semana seguinte ao encerramento das atividades com os jogos, iniciaram-se os encontros individuais para a realização das entrevistas com as professoras, as mães e com as crianças. O período de realização das entrevistas foi de 07/07/2011 a 17/08/2011. Neste mesmo período, foram reaplicadas às crianças dos grupos experimental e controle, as avaliações psicopedagógicas aplicadas antes do início das atividades com os jogos;

subteste de escrita e aritmética do TDE e provas de leitura de palavras, de compreensão de orações e de compreensão de textos do Prolec.

### **3.4 Análise dos dados**

Foram utilizados nesta pesquisa um delineamento qualitativo e um delineamento quase-experimental, por se tratar de um estudo multimétodo.

O Teste-t de Student (FIELD, 2006; DANCEY; REIDY, 2006) foi empregado para investigar o primeiro objetivo específico da pesquisa. A variável independente foi a utilização dos jogos como recurso pedagógico e as variáveis dependentes foram a escrita, a leitura, a aritmética, a compreensão de orações e a compreensão de textos.

Para analisar os dados coletados nos pré-testes e pós-testes de escrita, leitura de palavras, compreensão de orações, compreensão de textos e aritmética intergrupos, foi realizado Teste-t independente. Para analisar os dados coletados no pré-teste e no pós-teste, utilizando os mesmo instrumentos intragrupo, foi realizado o Teste-t pareado, com auxílio do Statistical Package for Social Science – SPSS 17.0.

Para a investigação do segundo objetivo específico desta pesquisa, foi feita a transcrição de todas as entrevistas na íntegra para realização da análise de conteúdo, segundo método proposto por Bardin (2009).

### **3.5 Procedimentos éticos**

A realização do quase-experimento não se caracterizou pela privação de nenhum atendimento específico para as necessidades educacionais dos sujeitos do grupo controle, pois na escola selecionada, não existiam no momento de realização da pesquisa, atendimentos semelhantes ao oferecido ao grupo experimental, pela pesquisadora. A necessidade de haver um grupo controle se justifica no vislumbre de verificar os possíveis benefícios do jogo para a população investigada. Nossos resultados intentam fomentar discussões no âmbito da SEEDF, a fim de ampliar o atendimento a todas as instituições educacionais possíveis.

Às mães dos sujeitos do grupo controle, foi oferecido um atendimento semelhante ao realizado com as crianças do grupo experimental, nas mesmas condições, frequência e horário. A proposta não pôde ser realizada

primeiramente pela indisponibilidade das mães levarem seus filhos no turno contrário ao de aula para a escola. Em segundo lugar, não houve permissão por parte da Direção da escola para que o prazo de utilização do espaço onde a pesquisa foi realizada fosse estendido por mais dois bimestres.

Foram assegurados a todos os sujeitos o anonimato, bem como a interrupção de sua participação em qualquer fase da pesquisa, conforme esclarecimentos fornecidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



## 4 RESULTADOS

Esta seção foi dividida em duas subseções. Apesar de apresentarem resultados distintos, pela natureza da análise, ambas são complementares para a explicação do fenômeno estudado.

### 4.1 Análise Quantitativa

A análise quantitativa dos dados, revela que na situação de pré-teste, os resultados indicam que não existem diferenças significativas entre os grupos experimental e controle para o teste de escrita ( $t[9]=1,99$ ;  $p=0,77$ ), para o teste de aritmética ( $t[9]=1,58$ ;  $p=0,14$ ), para o teste de leitura de palavras ( $t[7,79]=1,54$ ;  $p=0,16$ ), para o teste de compreensão de orações ( $t[9]=1,13$ ;  $p=0,28$ ) e para o teste de compreensão de textos ( $t[9]=1,04$ ;  $p=0,32$ ), conforme é possível observar nas tabelas a seguir.

A Tabela 1 apresenta os escores das médias, dos desvios-padrões e dos erros-padrões das respostas dos participantes de cada grupo.

Tabela 1: Dados dos pré-testes – Teste-t Independente

Teste de Escrita			
M		DP	
GE	GC	GE	GC
11,33	3,20	8,26	4,08
Teste de Aritmética			
M		DP	
GE	GC	GE	GC
9,00	4,40	4,81	4,77
Teste de Leitura de Palavras			
M		DP	
GE	GC	GE	GC
13,33	4,20	12,51	6,57
Teste de Compreensão de Orações			
M		DP	
GE	GC	GE	GC
3,66	1,00	4,80	2,23
Teste de Compreensão de Textos			
M		DP	
GE	GC	GE	GC
2,83	0	6,01	0

Nota: “GE” representa Grupo Experimental, “GC” representa Grupo Controle, “M” representa média e “DP” representa desvio-padrão.

A Tabela 2 fornece os dados do tamanho de efeito observado nos pré-testes ( $r$ ) e da significância estatística ( $p$ ).

Tabela 2: Tamanho de Efeito e Significância Intergrupos nos Pré-testes

Testes	r	p
Escrita	0,55	0,77
Aritmética	0,46	0,14
Leitura de Palavras	0,48	0,16
Compreensão de Orações	0,35	0,28
Compreensão de Textos	0,32	0,32

Na situação de pós-teste, os resultados indicam que em média, os participantes do grupo experimental tiveram mais acertos nas respostas do pós-teste de compreensão de orações ( $M=6,33$ ;  $DP=6,25$ ) que os participantes do grupo controle ( $M=1,60$ ;  $DP=3,57$ ). Apesar disso, não houve diferença significativa entre os grupos ( $t[9]=1,49$ ;  $p=0,17$ ), no entanto, representou um tamanho de efeito médio  $r=0,44$ .

Os resultados do pós-teste de compreensão de textos indicam que em média, os participantes do grupo experimental tiveram mais acertos nas respostas ( $M=6,66$ ;  $DP=7,42$ ) do que os participantes do grupo controle ( $M=1,80$ ;  $DP=4,02$ ). Novamente essa diferença não foi significativa entre os grupos ( $t[9]=1,37$ ;  $p=0,22$ ), contudo, representou um tamanho de efeito médio  $r=0,39$ .

Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, nos pós-testes de escrita, de aritmética e de leitura de palavras. Os dados revelam que em média houve mais acertos nas respostas dos participantes do grupo experimental no pós-teste de escrita ( $M=15,16$ ;  $DP=8,08$ ) do que nas respostas dos participantes do grupo controle ( $M=3,60$ ;  $DP=4,50$ ). Essa diferença foi significativa ( $t[9]=2,83$ ;  $p=0,02$ ) e representou um tamanho de efeito grande  $r=0,68$ .

No pós-teste de aritmética, os acertos do grupo experimental são em média mais frequentes ( $M=13,50$ ;  $DP=3,56$ ) que os do grupo controle ( $M=3,60$ ;  $DP=4,27$ ). Essa diferença foi significativa ( $t[9]=4,19$ ;  $p=0,002$ ) e representou um tamanho de efeito grande  $r=0,81$ .

Por fim, no pós-teste de leitura de palavras, o grupo experimental obteve melhor desempenho nas respostas ( $M=23$ ;  $DP=8,14$ ) que o grupo controle ( $M=6,80$ ;  $DP=11,27$ ), sendo essa diferença entre os grupos significativa ( $t[9]=2,76$ ;  $p=0,02$ ) e representando um tamanho do efeito grande  $r=0,67$ . A seguir, a Tabela 3 fornece os dados referentes às médias e aos desvios-

padrões obtidos nos pós-testes de escrita, aritmética, leitura de palavras, compreensão de orações e compreensão de textos.

Tabela 3: Dados dos pós-testes – Teste t Independente

<b>Teste de Escrita</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
15,16	3,60	8,08	4,50
<b>Teste de Aritmética</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
13,50	3,60	3,56	4,27
<b>Teste de Leitura de Palavras</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
23	6,80	8,14	11,27
<b>Teste de Compreensão de Orações</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
6,33	1,60	6,25	3,57
<b>Teste de Compreensão de Textos</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
6,66	1,80	7,42	4,02

A Tabela 4 apresenta os dados referentes ao tamanho de efeito ( $r$ ) e a significância estatística ( $p$ ) dos pós-testes.

Tabela 4: Tamanho de Efeito e Significância Intergrupos nos pós-testes

<b>Teste</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Escrita</b>	0,68	0,02
<b>Aritmética</b>	0,81	0,002
<b>Leitura de Palavras</b>	0,67	0,02
<b>Compreensão de Orações</b>	0,44	0,17
<b>Compreensão de Textos</b>	0,39	0,22

Para verificar as possíveis diferenças antes e após a intervenção com os jogos de regras entre os membros do mesmo grupo, foi utilizado o teste *t* pareado. Os resultados demonstram que as crianças do grupo controle não apresentaram diferenças significativas no pós-teste de escrita ( $t[9]=1,47$ ;  $p=0,17$ ), no pós-teste de aritmética ( $t[9]=1,37$ ;  $p=0,22$ ), no pós-teste de leitura ( $t[9]=1,44$ ;  $p=0,18$ ), no pós-teste de compreensão de orações ( $t[9]=0,22$ ;  $p=0,82$ ) e no pós-teste de compreensão de textos ( $t[9]=0,66$ ;  $p=0,50$ ), quando comparados os resultados com os pré-testes.

As crianças do grupo experimental também não apresentaram diferenças significativas em relação ao pré-teste, no pós-teste de compreensão de textos ( $t[11]=1,70$ ;  $p=0,11$ ).

Contudo, os resultados dos demais pós-testes demonstram que houve diferença significativa em relação aos pré-testes: escrita ( $t[11]=5,13$ ;  $p=0,001$ ), aritmética ( $t[11]=7,61$ ;  $p=0,001$ ), leitura de palavras ( $t[11]=5,23$ ;  $p=0,001$ ) e compreensão de orações ( $t[11]=2,25$ ;  $p=0,04$ ). A Tabela 5 fornece os dados relativos às médias e aos desvios-padrões dos grupos experimental e controle obtidos por meio do Teste-t Pareado.

Tabela 5: Dados do teste-t Pareado

<b>Teste de Escrita</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
11,75	1,90	7,93	4,06
<b>Teste de Aritmética</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
9,75	2,50	4,43	4,37
<b>Teste de Leitura de Palavras</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
16,66	4,00	11,03	8,74
<b>Teste de Compreensão de Orações</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
3,50	0,20	5,38	2,82
<b>Teste de Compreensão de Textos</b>			
<b>M</b>		<b>DP</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
3,25	0,60	6,60	2,71

A Tabela 6 apresenta os dados referentes ao tamanho de efeito ( $r$ ) e a significância estatística ( $p$ ) dos pós-testes. Apesar de não haver diferenças significativas entre os pré-testes e os pós-testes do grupo controle, essas diferenças representam um tamanho de efeito médio no pós-teste de escrita ( $r=0,44$ ), no pós-teste de aritmética ( $r=0,51$ ) e no pós-teste de leitura de palavras ( $r=0,43$ ). Encontramos um tamanho de efeito pequeno nos pós-teste de compreensão de orações ( $r=0,06$ ) e no pós-teste de compreensão de textos ( $r=0,22$ ).

Tabela 6: Tamanho de Efeito e Significância Intragrupo

<b>Teste de Escrita</b>			
<b>r</b>		<b>p</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
0,84	0,44	0,001	0,17
<b>Teste de Aritmética</b>			
<b>r</b>		<b>p</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
0,91	0,51	0,001	0,10
<b>Teste de Leitura de Palavras</b>			
<b>r</b>		<b>p</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
0,84	0,43	0,001	0,18
<b>Teste de Compreensão de Orações</b>			
<b>r</b>		<b>p</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
0,56	0,06	0,04	0,82
<b>Teste de Compreensão de Textos</b>			
<b>r</b>		<b>p</b>	
<b>GE</b>	<b>GC</b>	<b>GE</b>	<b>GC</b>
0,45	0,22	0,11	0,50

Utilizando a mesma tabela, é possível observar que as diferenças encontradas nas respostas do pré-teste e pós-teste dos participantes do grupo experimental representam um tamanho de efeito grande nos pós-teste de escrita ( $r=0,84$ ), aritmética ( $r=0,91$ ), leitura de palavras ( $r=0,84$ ) e compreensão de orações ( $r=0,56$ ). A diferença no pós-teste de compreensão de textos representou um tamanho de efeito médio ( $r=0,45$ ).

#### 4.2 Análise Qualitativa

A análise qualitativa agrega à análise quantitativa, elementos importantes para interpretar o fenômeno estudado. Para a realização desta análise, foram utilizadas as entrevistas realizadas com as professoras, as mães e as crianças, participantes do grupo experimental.

Por estarmos diante de três grupos diferentes de participantes, optamos por categorizar o conteúdo emergente das entrevistas de cada grupo em separado, para posteriormente fazer análises comparativas entre categorias e subcategorias emergentes das falas desses participantes.

### 4.2.1 Entrevistas com as professoras

O Quadro 1 apresenta o resultado das entrevistas com as professoras. Nele estão contidas as categorias gerais e as subcategorias com seus respectivos números de ocorrência, emergentes das falas deste grupo. Podemos perceber a concepção das professoras sobre o transtorno, a descrição das crianças antes da intervenção com os jogos, as mudanças observadas por elas após o término das atividades e outros elementos importantes que revelam como as professoras concebem o trabalho pedagógico com crianças com TDAH.

Quadro 1: Resultados das entrevistas com as professoras

<b>Categorias gerais</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Compreensão do TDAH</b>	Dificuldade de atenção / concentração	5
	Hiperatividade / agitação	4
	Comportamentos opostos	3
	Dificuldade de autocontrole	3
	Distúrbio / Doença genética	2
	Baixa resistência à frustração	1
	Curiosidade	1
	Falta de limites	1
	Falta de paciência	1
	Incomodam os colegas	1
	Necessidade de chamar a atenção	1
<b>Caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos</b>	Agitação	4
	Tranquilidade	2
	Dificuldade de autocontrole	2
	Dificuldade de organização	2
	Agressividade	1
	Baixa resistência à frustração	1
	Comportamento igual aos demais	1
	Dificuldade de fixar o conteúdo	1
	Dificuldade de concentração	1
	Questionador	1
	Tratável se medicada	1
<b>Contribuição das atividades com os jogos</b>	Atenção / concentração	6
	Desempenho / aprendizagem	5
	Autocontrole	5
	Motivação	4
	Matemática / raciocínio lógico	4
	Autoconfiança	4
	Aspectos gerais	3
	Organização pessoal	2
	Relacionamentos interpessoais	1
	Resistência à frustração	1
	Não observou mudanças significativas	1
<b>Outros</b>	Necessidade de suporte logístico e emocional para professores e alunos	8
	Medicação como facilitadora do trabalho pedagógico / aprendizagem	6
	Necessidade de institucionalização das atividades direcionadas às crianças com TDAH	5
	Dificuldade em lidar com o comTDAH	2
	Facilidade em lidar com o aluno por ser mãe de criança com TDAH	2
	Necessidade de promover a inclusão	2

A seguir, apresentamos de maneira mais detalhada os resultados fornecidos pela análise de conteúdo.

#### **4.2.1.1 Caracterização do TDAH**

Apesar de o foco desta pesquisa não estar direcionado para a investigação da concepção de professores a respeito do transtorno, compreender essa questão clarifica nosso entendimento acerca das práticas pedagógicas realizadas na escola. Entendemos que um professor com percepções equivocadas do transtorno e pouca compreensão de suas causas reais bem como de seu funcionamento, pode não favorecer mudanças positivas no comportamento e no desempenho escolar dessas crianças.

Mesmo diante da explosão de diagnósticos que ocorreu nos últimos anos, ainda existem grandes dúvidas por parte das professoras sobre o que esse transtorno significa. É possível observar no Quadro 1 que as professoras, conceituam o transtorno pelas suas características, mas não conseguem identificar a origem do problema, suas causas e possíveis consequências.

As características que parecem chamar mais a atenção das professoras são as dificuldades de atenção, de concentração e de autocontrole, além da agitação das crianças. Mesmo ressaltando essas características, que são as mais conhecidas e divulgadas, existe uma confusão importante em relação a causas, consequências e motivos da existência desses comportamentos, como se pode observar nas falas destacadas abaixo.

Acho que é a pessoa que não consegue... o aluno que não consegue se ater ao conteúdo. Ele fica voando, vamos dizer assim. (...) Então eu acho que é a falta de atenção, falta de concentração misturado à hiperatividade de alguns ou não né (Professora A).

É assim uma doença é... ela é uma doença genética né... (...) E assim, uma dificuldade de... um transtorno realmente orgânico que a criança não consegue controlar os seus impulsos né. Não consegue administrar até mesmo suas frustrações, é... suas decepções, é... a falta de paciência e tudo isso gera... eu vejo assim, que a impulsividade, ela é consequência de todas essas deficiências que ele tem né. Essa falta de paciência, de frustração e.. e tudo mais e... concentração, por isso ele não aprende e por isso gera a impulsividade (Professora D).

É... eu entendo do déficit de atenção a criança que não consegue é... focar em alguma coisa, em alguma atividade e que ela... ela concentra pouco né? Então ela logo se dispersa e aí... e aí se a gente não tiver outra coisa que chame a atenção eles, aí... entra a hiperatividade né? (Professora E).

As professoras concebem o transtorno como uma doença ou distúrbio, que causa muitos incômodos no cotidiano da escola, seja em sala de aula ou em outros espaços dentro da instituição. São crianças que geralmente esgotam a paciência do professor e de seus colegas. Nesses termos, quem seria realmente o transtornado? Aquele que possui o diagnóstico, ou aquele que convive com o diagnosticado? Talvez os seguintes relatos possam responder parte desta questão.

O meu outro aluno era mais H do que A [risos]. Nossa! Ele me tirava do sério. Ele tomava medicação. Quando ele não tomava eu ficava louca na sala. Ele deixava todo mundo perturbado em sala de aula, ele não parava parecia que tinha uma formiga. A AP não. A AP é uma menina tranquila, nem parece que ela tem um diagnóstico assim (Professora A).

Ele gosta dos colegas, os colegas tentam brincar com ele, mas os colegas cansam das atitudes dele. Porque ele fala muita coisa com o colega, coisa grave, grave, às vezes ele fala. E o colega enche o saco né, não quer. Mas eu vejo o quanto é difícil ser TDAH, não deve ser fácil não [risos] não é? Porque estar naquele contexto ali, que ele tem que estar na escola e ninguém gosta dele. A professora... tem hora que eu estava assim é, por aqui com meu aluno. Tenho vontade de pegar um pouco e entregar pra alguém: toma conta por favor? (Professora C).

Fora da medicação, quando ele não está fazendo o tratamento direitinho, ele não consegue se concentrar. (..) Ele tá sempre mexendo, empurrando, batendo, tomando alguma coisa do colega, então ele tá sempre se movimentando dentro da sala (Professora E).

Para compreender a percepção dos participantes deste estudo sobre as possíveis contribuições dos jogos de regras para o desempenho escolar das crianças, foi necessário obter a descrição dos participantes quanto às características individuais e os comportamentos apresentados pelas crianças antes da intervenção com os jogos. Essa descrição deu origem à uma nova categoria geral, cujos resultados serão expostos na próxima seção.



#### 4.2.1.2 Caracterização das crianças pelas professoras antes e após a intervenção

Para facilitar a visualização da relação entre a caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos e a contribuição das atividades com os jogos de regras, criamos o Quadro 2, a seguir, que apresenta o número de ocorrências das percepções das professoras nos momentos anterior e posterior à intervenção.

Quadro 2: Percepção das Professoras Sobre Relação Entre Jogos de Regras e Desenvolvimento

Categoria Geral Caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos		Categoria Geral Contribuição das atividades com jogos de regras	
Subcategorias	Ocorrência	Subcategorias	Ocorrência
Dif. de concentração	6	Atenção /Concentração	6
Dif. de autocontrole	5	Autocontrole	5
Falta de organização	2	Organização pessoal	2
Agressividade	1	Relacionamentos interpessoais	1
Baixa resistência à frustração	1	Resistência à frustração	1
Baixa autoconfiança	2	Autoconfiança	4
Desmotivação	2	Motivação	4
Falta de limites	2	-	-
Necessidade de chamar a atenção	1	-	-
Tratável quando medicada	1	-	-
-	-	Desempenho Aprendizagem escolar	5
-	-	Matemática Raciocínio lógico	4
-	-	Aspectos gerais	3
-	-	Não observou mudanças significativas	1

A fala das professoras nas entrevistas deixou claro que a introdução das atividades com os jogos de regras trouxe benefícios aos alunos. É possível visualizar no quadro 2 o mesmo número de ocorrências nas subcategorias “dificuldade de concentração”, “dificuldade de autocontrole”, “falta de organização”, “agressividade” e “baixa resistência à frustração”, referentes à categoria geral “caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos” quanto nas subcategorias “atenção / concentração”, “autocontrole”, “organização pessoal”, “relacionamentos interpessoais” e “resistência à frustração”, referentes à categoria geral “contribuição das atividades com jogos de regras”. A seguir, destacamos alguns trechos das entrevistas com as professoras.

Pois é, ela teve essa... essas oficinas e esse salto junto né. Eu não ofereço jogos, raramente. Não vou falar que ofereço porque não ofereço. Então eu acho que isso ta junto né (...) E ela com esse interesse, eu acho que o jogo foi muito interessante apesar de eu não usar (Professora A).

Achei uma melhora dele em relação a tudo. Atenção também, ele conseguiu. Senti um pouquinho mais de atenção da parte dele principalmente em matemática. Acho que foi isso; um pouquinho mais de atenção e concentração. Ficou mais concentrado (Professora B).

No começo do ano eu achava ele mais incontrolado. Ele não se controlava, no início do ano eu vi ele bater, agredir, partir pra cima, ficar daquele jeito. (...) Ele se controla mais agora e antes ele não se controlava. (...) E o relacionamento dele. O relacionamento dele com a turma, o relacionamento dele com a escola, no receio. Agora ele... antes de brigar ele procura um adulto pra resolver pra ele. (Professora C).

Eu vejo assim que ela tem conseguido se organizar... claro que com dificuldades, com as deficiências que ela vem trazendo. Hoje ela não está totalmente alfabetizada, mas ta vindo num processo. (...) Talvez ela não consiga no final do ano concluir todos os objetivos propostos para esse ano porque existe realmente essa possibilidade né, mas assim, eu vejo o esforço dela, eu vejo assim até atenção, coisa difícil numa criança com TDAH né? (Professora D).

Acho que na questão da disciplina. Depois da oficina é... dá pra perceber que ele mesmo se organiza em algumas coisas, se policia em algumas coisas (Professora E).

As subcategorias autoconfiança e motivação aparecem com mais força, considerando que são as mais citadas pelas professoras depois da intervenção, indicando mudanças positivas.

Ela está muito esforçada, ta muito interessada. Ela não era interessada. Podia deixar assim que nem meu marido brinca: eu finjo que ensino e você finge que aprende. Tava mais ou menos assim: deixa eu fingir que estou aprendendo pra acabar com isso logo. Assim, agora não. Ela ta interessada, ela pergunta, ela vai sabe. Tá bem interessada (Professora A).

Acho que pra mim, assim, o principal avanço dela foi essa auto-estima dela estar levantada e a... a... e a confiança que ela teve nela mesma né. Ela acreditar nela. (Professora D).

Acho que ele teve um grande crescimento na questão da autoconfiança, dele dar conta, dele poder acreditar que ele é capaz. Então isso foi bacana (Professora E).

“Falta de limites”, “necessidade de chamar a atenção” e “tratável quando medicada” são categorias mencionadas apenas como queixas anteriores da intervenção, não sendo relatadas após a mesma. Isso sugere que essas características apresentaram melhora, na percepção das professoras, após o uso de jogos de regras com essas crianças.

Mesmo sem terem sido mencionadas na categoria de caracterização das crianças, surgem 3 novas subcategorias que podemos considerar como fortes, dado o número de vezes que foram citadas pelas professoras. A primeira delas relaciona o uso dos jogos com uma melhora na aprendizagem e no desempenho escolar em termos gerais. A segunda relaciona os jogos com uma melhora na aprendizagem da matemática e no desempenho de atividades que exigem raciocínio-lógico.

Ela deu um salto muito grande, ela deu um despertar pra vida. Tá lendo, ela não, ela não lia. Ela lia... é... nem silabando, aquela coisa. Ela tá lendo, com menos vergonha (...). Mas na aprendizagem ela deu um salto muito grande (...) Por exemplo matemática (...). Matemática ela não sabia, ela já ta sabendo divisão né, de dois algarismos. Então isso pra mim foi uma coisa muito boa porque ela não sabia. Com ajuda da tabuada, todos tem auxílio da tabuada, mas ela deu um salto muito grande (Professora A).

Ele conseguiu se interessar um pouquinho mais por matemática (...), tirar até melhores notas do que tirava antes (Professora B).

(...) Principalmente na matemática. O raciocínio lógico dele agora é bem mais rápido. (...) Porque é detalhe; a matemática é muito detalhe e ele com os jogos, acho que ele aprende a pegar essa questão do detalhe (Professora C).

Nesse segundo bimestre foi quando ela começou assim a despertar de querer ler (...) ela pensava que ia acontecer num passe de mágica. (...) Então, quando ela começou a descobrir que ela sabia as sílabas, que era só juntar, e você lê, então nesse segundo bimestre ela despertou, então tudo ela quer ler (Professora D).

As subcategorias “desempenho/aprendizagem escolar” e “matemática/raciocínio-lógico” vem corroborar com o resultado da análise quantitativa, cujo

resultado foi estatisticamente significativo nos pós-testes de aritmética, escrita, leitura de palavras e compreensão de orações, conforme Tabelas 3, 4, 5 e 6.

#### 4.2.2 Entrevistas com as mães

O Quadro 3, a seguir, revela o conhecimento que as mães das crianças têm sobre o transtorno, como elas descrevem as crianças antes da intervenção com os jogos bem como as mudanças observadas após seu término, além de trazer informações sobre o que representa para as crianças e para as famílias o diagnóstico de TDAH e como percebem o trabalho desenvolvido diante deste fato.

Quadro 3: Resultados das entrevistas com as mães

<b>Categorias gerais</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Compreensão do TDAH</b>	Crianças discriminadas	4
	Não sei	3
	Dificuldade de atenção / concentração	3
	Dificuldade de autocontrole	3
	Criança normal	3
	Culpa dos pais	2
	Dificuldade de memória	2
	Dificuldade de aprendizagem	2
	Agitação	1
	Dificuldade em concluir as atividades	1
<b>Caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos</b>	Dificuldade de autocontrole	8
	Agressividade	4
	Dificuldade de concentração	2
	Não conclui as atividades iniciadas	2
	Inteligente para assuntos não escolares	2
	Timidez	1
	Facilidade em fazer amigos	1
	Não realiza as tarefas escolares	1
<b>Contribuição das atividades com os jogos</b>	Motivação	4
	Concentração	3
	Responsabilidade	3
	Autocontrole	3
	Desempenho / aprendizagem escolar	3
	Não observou mudanças significativas	2
	Diminuição das queixas escolares	1
	Leitura	1
	Matemática	1
Organização pessoal	1	
<b>Outros</b>	Sofrimento em função do diagnóstico	4
	Preocupação com o uso da medicação	3
	Dificuldade em lidar com o filho com TDAH	3
	Necessidade de suporte logístico e emocional para os pais e as crianças	2
	Não percebem eficácia da inclusão	2
	Consideram as professoras despreparadas	2
	Sofrem pressão da escola para uso da medicação	2
	Medicação como facilitadora da aprendizagem	1

A seguir, apresentamos com detalhes os resultados da análise de conteúdo.

#### 4.2.2.1 Caracterização do TDAH

Compreender a concepção que as mães tem sobre o TDAH, nos auxilia a compreender as expectativas de aprendizagem que elas tem sobre seus filhos e a relação que estabelecem com a escola a partir disso.

Assim, é possível perceber que o significado do diagnóstico do transtorno ainda não está suficientemente esclarecido para as mães. O que elas entendem do transtorno, parece ser apenas aquilo que podem observar no comportamento de seus filhos.

Sendo assim, o desconhecimento do transtorno parece gerar ansiedade e desconforto nas mães, no que se refere a educar e orientar seus filhos. As poucas informações que elas possuem parecem não favorecer a compreensão das crianças em suas especificidades. Isso parece dificultar a aceitação das dificuldades e limitações que seus filhos geralmente apresentam. Algumas relatam desconhecer por completo a questão.

(...) se eu me esforçar um pouquinho mais eu vou conseguir me aprofundar e entender o que é Déficit de Atenção verdadeiramente, porque eu não entendo muita coisa não, só o que me falam (Mãe A).

Ai... eu nunca assim entendi direito, mas eu acho assim que pra mim é uma criança normal. (...) às vezes eu não dou conta. Eu não dou conta porque... porque ela é uma criança assim... eu acho ela um pouco difícil de lidar com ela, entendeu? Aí às vezes eu fico assim: ai meu Deus, o que vai ser da minha vida? (Mãe B)

Não sei. Não sei e eu queria saber o que é. Por que é uma doença? (...) porque pelo que eu ouvi na CBN uma vez, que o TDAH ele pode ser é... no futuro ele pode ser um psicopata, um ladrão, alguma coisa ruim, né? Aí eu pensei: Deus me livre, pensei: Deus me livre, longe de mim esse negócio dentro da minha família, essa situação. E hoje eu me encontro numa situação dessa (.) né? (Mãe C).

Eu não entendo quase nada. Praticamente nada porque... a professora fala que ele é hiperativo e eu não sei explicar como que é isso daí, hiperatividade. (...) às vezes eu perco muito a paciência. Ele não dá atenção ao que a gente fala com ele, aí

eu queria entender mais pra poder ter mais paciência, pra poder lidar com o problema dele (Mãe F).

De maneira geral, as mães não identificam que o TDAH seja um transtorno ou uma doença presente em seus filhos. Elas os percebem como crianças normais e inteligentes, com comportamentos semelhantes aos que elas mesmas ou outros membros da família apresentaram quando crianças. Algumas vezes sentem-se culpadas, como se o comportamento manifestos fossem responsabilidade de sua criação ou educação ineficaz. A seguir, veremos o que dizem as mães.

Eu também me sinto culpada nesse termo, assim eu me sinto bastante culpada, mas assim... eu tenho tentado me corrigir quanto a isso. Porque a gente trabalha muito, fica muito fora, pra poder trazer alimento pra casa, não é fácil (...). Na verdade tudo isso aí que ela tem eu sempre tive. Eu era igualzinha. Acho que a hiperativa sou eu e ela pegou isso de mim (Mãe A).

Ela é muito inteligente, eu acho ela muito inteligente, mas na escola ela... não, não... entendeu? Ela não tem atenção. É igual eu falava sempre na outra escola dela. Mas não pode ela ser desse jeito, ela é tão inteligente. Aí depois eu fui descobrindo que... né... por um lado ela é bastante esperta mas na escola... (Mãe B).

É porque meu filho tem problema? Médico nenhum nunca falou nada pra mim. Os médico pediatra nunca falou isso pra mim. Pelo contrário, eu acho ele muuuuuuito inteligente pelo que ele já fez ali naquele quintal assim, com a mente dele mesmo, furando um burquinho, colocando cano, a pedrinha caía no cano e desce pro outro burquinho. A coisa impressionante que eu ficava aqui de dentro olhando pra ele a inteligência dele né? (Mãe C).

Pelo relato das mães, parece que o TDAH tem se apresentado na maior parte das vezes fortemente como um sintoma escolar, pois em casa e em atividades extra-escolares, as crianças apresentam bom desempenho e conseguem aprender coisas que geralmente não são valorizadas na escola.

Em função das diferenças impostas pelo transtorno, as mães frequentemente percebem que seus filhos são tratados com preconceito e discriminação tanto na escola quanto em outros ambientes.

(...) Ele era assim de um jeito que ninguém queria ele por perto. E aquilo doía em mim quando as pessoas chegavam... Ele não podia ficar na rua por cinco minutos, que a cada cinco minutos tinha uma pessoa batendo na porta falando: tire seu filho da rua que ele é insuportável (.). Mas as pessoas não compreendem o problema dele (Mãe D).

Ah... pra te falar a verdade, a gente fica meio assim né... porque você vai conversar com o médico ele fala assim que não mãezinha, que não é uma doença, que é só um desvio de comportamento né e o remédio é só pra controlar e tal. Só que quando você passa por meio da sociedade, as pessoas tratam ele como doente, como uma doença e até tem um certo preconceito (...). Ele sofre muito com isso sabe, na escola, em todos os lugares que ele vai, né? (...) Na outra escola eu sofri muito com ele. Muuuuuuito mesmo, porque as pessoas não entende. (...) Trata ele com indiferença sabe? Não dá atenção, é menino custoso, é porque a mãe não dá educação, sabe esses tipo de coisa. E aí acaba atingindo tanto ele, quanto a gente que é pai (.) que é pai e mãe porque assim, quando fala que é o filho da gente né, é tudo. Então assim, você vê as pessoas maltratar, você vê as pessoas com ignorância, sabe? E assim, às vezes até pessoas que ele gosta que ele quer se aproximar e as pessoas não quer. Deixa ele de lado. (...) Ano passado ele passou por quatro professoras no ano e as professoras não queriam ficar com ele na sala porque... achavam ele muito difícil, então... eu tive muita, mas muita dificuldade mesmo. (...) Até que chegou ao ponto assim de um dia eu vim sabe, e a professora dizer pra mim que não queria mais ele na sala dela. (Mãe D).

A escola se queixa que ele dá muito trabalho na aula, que ele briga, que ele bate, que não sei o quê, que um monte de coisa, não fica quieto, tudo isso (...) Eu fico chateada né, que é uma coisa que eu não posso resolver. Eu não posso estar lá 24h porque comigo, olha, ele não me dá um pingão de trabalho, É o tempo todo aí assistindo televisão, brincando. E eu não posso tá lá o tempo todo na escola cuidando dele (Mãe F).

A exemplo das professoras, as mães também foram solicitadas a descrever as crianças quanto às suas características individuais e comportamentos apresentados antes da intervenção com os jogos, para que pudéssemos compreender sua percepção sobre a contribuição dos jogos de regras para o desempenho escolar de seus filhos. Na próxima seção temos a descrição dos resultados dessas duas novas categorias.

#### 4.2.2.2 Caracterização das crianças antes e após a intervenção

O quadro 4 foi construído com o mesmo objetivo de estabelecer uma relação entre a segunda e a terceira categoria geral do Quadro 3, apresentando a percepção das mães sobre seus filhos antes e após a intervenção com os jogos de regras, no período de dois bimestres letivos.

Quadro 4: Percepção das Mães Sobre Relação Entre Jogos de Regras e Desenvolvimento

Categoria Geral Caracterização das crianças antes da intervenção com os jogos		Categoria Geral Contribuição das atividades com jogos de regras	
Subcategorias	Ocorrência	Subcategorias	Ocorrência
Dif. de autocontrole	8	Autocontrole	3
Agressividade	4	-	-
Dif. de concentração	2	Concentração	3
Não conclusão de atividades iniciadas	2	Motivação	4
Inteligente para assuntos não escolares	2	Desempenho / Aprendizagem escolar	3
Timidez	1	Timidez	1
Facilidade em fazer amigos	1	-	-
Não realização de tarefas escolares	1	Responsabilidade	3
-	-	Leitura	3
-	-	Escrita	2
-	-	Matemática	2
-	-	Não observou mudanças significativas	2
-	-	Diminuição das queixas escolares	1
-	-	Organização pessoal	1

Assim como as professoras, as mães reconhecem que houve benefícios após a participação de seus filhos nas atividades com os jogos de regras. É possível visualizar no Quadro 4 a existência de uma relação direta entre as subcategorias “dificuldade de autocontrole” / “autocontrole”, “dificuldade de concentração” / “concentração” e “timidez” / “timidez”, indicando uma melhora nesses aspectos.

Mesmo não havendo uma relação direta, pelo depoimento das mães, podemos inferir que há uma relação entre as subcategorias “não conclusão das atividades escolares” / “motivação”, “inteligente para assuntos não escolares” / “melhora no desempenho e na aprendizagem escolar” e “não realização das tarefas escolares” / “responsabilidade”. Vejamos o que dizem as mães em relação a esses aspectos:

Melhorou bastante. Ela está bem mais interessada. (...) A responsabilidade. Porque antes nem pra escola ela assim... ela



não ligava muito, não se importava. Aí ela sabe que é quarta e sexta, então ela faz questão de ir, não esquecer. (...) Hoje em dia ela tem mudado bastante. Tem se concentrado mais. (...) Só do fato de não vir mais tanta reclamação... eu ficava assim, tinha dia que eu faltava ficar louca de tanta reclamação. Só de não ter vindo mais eu creio que foi devido a esse interesse né? (Mãe A).

Ela melhorou bastante porque ela nem conversava, entendeu? Ela não conversava com ninguém, era muito calada. Então a professora começou a me chamar na escola: “nossa ela está com um comportamento... está conversando muito”, e eu sorria porque ela nem conversava. Então quer dizer, foi assim... melhorando, melhorando, nossa! Ela hoje é outra pessoa (Mãe B).

Ela está bem mais incentivada, sabe, mais emotivada (...) Agora eu vejo assim, que agora ela já tá bem mais animada. (...) Eu percebi assim que agora ela se concen... ela consegue assim... controlar as emoções dela, pelo menos na hora... ela era assim... ela era muito... olha Rebeca vou te falar uma coisa: tinha dia que ela ia fazer os dever dela, não sei se porque ela não estava conseguindo, ela sentia dificuldade, ela parava e eu tinha que esperar dar vontade para ela voltar de novo, para continuar. Agora não. Agora eu vejo que ela está mais assim, sabe... concentra mais, já sabe... já tem aquela responsabilidade: tenho que fazer o meu dever. (...) Está mais organizada sabe? Ficou mais organizada e quando começa quer terminar. Que às vezes deixava pelo caminho. Aí agora não. Se tinha algum jogo lá que tinha que terminar, hoje ela vê que alguma coisa que ela for fazer, ela tem que terminar (Mãe E).

Acho que ele conseguiu se concentrar mais nas tarefas que ele não conseguia se concentrar (Mãe F).

A subcategoria “não observou mudanças significativas” na categoria geral “contribuição das atividades com os jogos de regra”, revela que em primeiro lugar as mães não atribuíram as mudanças observadas à participação das crianças nas atividades, reconhecendo haver algum tipo de interferência do efeito medicamentoso. Em segundo lugar, revela que as mães têm experimentado uma falta de oportunidade de passarem mais tempo com seus filhos, dando-lhes atenção.

Assim... é igual tô te falando; em casa a gente não vê muita diferença, por quê? Porque ele quase não fica né? Ele vem de manhã pra escola, à tarde ele tem oficina. Quando ele não tá aqui, ele tá em algum esporte que ele faz. Então assim, quando ele chega, ele está realmente exausto. (...) Ele vem pra cá na segunda, aí na terça ele tem o SESI, aí na quarta é o único dia

que ele tem folga. Aí na quinta ela vai pro SESI de novo e na sexta ele tem oficina de novo. Então só mesmo na quarta-feira mesmo e sábado e domingo ele fica em casa. (...) É igual eu tô te falando, eu não posso apontar foi isso, por causa da dosagem do remédio que aumentou muito (Mãe D).

Acho que o desenvolvimento dele mesmo e também pela medicação. Aqui em casa acho que não mudou muito (...) agora lá na escola não sei (Mãe F).

Temos ainda na categoria geral “contribuição das atividades com os jogos de regras”, as subcategorias “escrita”, “leitura” e “matemática” que corroboram com o resultado da análise qualitativa na perspectiva das professoras e com a análise quantitativa mencionada anteriormente. A seguir, destacamos alguns trechos das entrevistas das mães, para demonstrar nossos resultados.

Ela tem... ela assim, ela começou a aprender a ler né, coisa que ela não fazia (...) E a escrita dela melhorou bastante, porque na verdade ela sempre escreveu bem. Ela não lia o que ela escrevia, mas ela tem aprendido (Mãe A).

Eu achei assim que ela melhorou bastante na matemática. Destacou bastante. Ela já está até fazendo conta de divisão (Mãe B).

Esse ano ele já desenvolveu bastante. Já escreve muita coisa sozinho, sabe? Já sabe até fazer continhas, muitas coisas ele já faz (Mãe D).

(...) Ela era pra terminar o 1º ano lendo. (...) E você vê: ela já estava com dificuldade no 1º ano, 1ª série sabe, porque a professora... nossa, aquela professora ali que foi a professora dela o ano passado na 1ª série, era maravilhosa. Mas ela não... sabe? Aquilo pra ela foi de chegar aqui e chorar porque os coleguinha aprendia a ler. Então eu vejo assim, com a participação, com você lá ela teve resultado porque a menina tá lendo! Sabe? Então assim, ela concentra mais. Eu não... tudo bem, pode até falar assim, não, mas ela ia aprender a ler. Com certeza ela ia aprender a ler, mas o seu trabalho eu tenho pra mim que ajudou (Mãe E).

Ele desenvolveu mais na leitura também, que ele não sabia muito (Mãe F).

A seguir, temos a percepção das crianças sobre seus próprios processos de desenvolvimento.

### 4.2.3 Entrevistas com as crianças

As crianças não foram questionadas sobre momentos anteriores ao da intervenção com os jogos de regras, por isso não temos um quadro mais sucinto do que os quadros referentes às entrevistas de suas professoras e mães. O Quadro 5, a seguir, apresenta a percepção das crianças sobre o resultado das atividades realizadas ao longo do primeiro e segundo bimestres de 2011.

Quadro 5: Resultado das entrevistas com as crianças

<b>Categorias gerais</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>
<b>Contribuição das atividades com os jogos</b>	Aspectos gerais	5
	Atenção	1
	Autoconfiança	1
	Motivação	1

As crianças relatam que houve, a partir das atividades realizadas, uma melhora em aspectos gerais de seu desenvolvimento. Mesmo incentivando as crianças a falarem e mantendo um clima descontraído, não foi possível extrair a especificidade desses aspectos gerais. Mesmo assim, temos três aspectos especificados pelas crianças que são “atenção”, “autoconfiança” e “motivação”. Para ajudar o leitor a compreender as repostas oferecidas pelas crianças, optamos por transcrever pequenos trechos dos diálogos, incluindo a fala da pesquisadora, identificada pela letra P.

**P:** Você acha que você teve alguma melhora desde que você começou a participar aqui dessas atividades? Você acha que lá na sala de aula... você acha que te ajudou em alguma coisa?

**Criança A:** Me ajudou muito. **P:** Em que te ajudou? **Criança A:** Me ajudou em tudo. (...) Tudo, tudo... em casa, na escola, aqui, no meu outro curso.

**P:** Você acha que a partir dessas atividades que nós fizemos, (...) você acha que melhorou seu aprendizado na escola ou não? **Criança B:** Sim. **P:** O que ficou mais fácil para aprender em sala de aula? **Criança B:** Tudo. **P:** Você ficou menos tímida na sala de aula ou continua? **Criança B:** Melhorou. Rebeca: Você se sente mais à vontade pra falar as coisas? **Criança B:** Ahã. **P:** Se sente mais segura? **Criança B:** Sim.

**P:** Você acha que as atividades que a gente desenvolveu durante esse período te ajudaram com suas tarefas em sala de aula? **Criança C:** Ahã. **P:** Te ajudaram de que forma? **Criança C:** Ah, de prestar atenção. **P:** Então você acha que consegue prestar mais atenção do que antes de participar das atividades? **P:** Ahã.

**P:** (...) “Você acha que aquelas atividades que a gente fez lá te ajudou em alguma coisa? **Criança D:** Sim. (...). **P:** O que você acha que melhorou? **Criança D:** Tudo.

**P:** Você acha que a partir das atividades que a gente desenvolveu você conseguiu ter um desenvolvimento melhor nas suas atividades lá na sala de aula? **Criança E:** Um pouco. **P:** Um pouco? E quais as atividades da sala, você acha que eles te ajudaram mais? (...) Te ajudou um pouquinho em que? Em matemática? Em português? Em geografia? Em que te ajudou mais? **Criança E:** Ah... não sei.

**P:** Você acha que a partir das atividades que a gente desenvolveu, houve alguma melhora na sua maneira de se comportar na sala de aula, na sua maneira de aprender? **Criança F:** Fez diferença. **P:** Por quê? Como foi essa diferença? **Criança F:** Eu esqueci o que estava na minha cabeça. (...) Mas eu melhorei. (...) Eu consegui é... pensar.

Apesar das crianças não conseguirem fazer uma relação direta com elementos próprios do desempenho escolar como fizeram suas mães e professoras, elas conseguem identificar outros elementos importantes para a aquisição de conhecimentos formais como melhora da autoconfiança, da atenção e da motivação para assuntos escolares.

A seguir iremos examinar os resultados da última categoria geral emergente das falas das mães e das professoras.

#### **4. 2. 4 Outros**

Esta categoria geral, apesar de não ser específica de um tema único, traz informações importantes para a interpretação do fenômeno estudado. Apesar de todas as entrevistas terem sido realizadas individualmente, é interessante notar que existem subcategorias semelhantes que emergem tanto na fala das mães, quanto na das professoras. O quadro 6 apresenta essas subcategorias de modo a nos permitir que seja feita uma comparação entre elas.

Quadro 6: Comparativo entre professoras e mães sobre as peculiaridades do processo de educação de crianças com TDAH.

Categoria Geral: Outros (Professoras)		Categoria Geral: Outros (Mães)	
Subcategorias	Ocorrência	Subcategorias	Ocorrência
Necessidade de suporte logístico e emocional para professores e alunos	8	Necessidade de suporte logístico e emocional para pais e crianças	2
Medicação como facilitadora do trabalho pedagógico	6	Preocupação com o uso da medicação	3
		Sofrem pressão da escola para uso da medicação	2
		Medicação como facilitadora da aprendizagem	1
Necessidade de institucionalização das atividades direcionadas às crianças com TDAH	5	-	-
Dificuldade em lidar com os alunos com TDAH	2	Dificuldade em lidar com o filho como TDAH	3
		Consideram as professoras despreparadas	2
Facilidade em lidar com os alunos por ser mãe de criança com TDAH	2	-	-
Necessidade de promover a inclusão escolar	2	Não percebem a eficiência da inclusão escolar	2
-	-	Sufrimento em função do diagnóstico	4

Tanto as professoras quanto as mães consideram necessário um suporte logístico e emocional para elas mesmas e para as crianças.

As professoras revelam falhas percebidas por elas no sistema educacional tais como o excesso de crianças em salas de aula pretensamente inclusivas, a dificuldade das professoras em lidar com a frustração provocada pela ausência de resultados positivos e a falta de atendimento especializado direcionado às crianças. Essas limitações fazem surgir uma sensação de solidão no trabalho docente.

As mães, além de se sentirem sozinhas quanto à educação de seus filhos, queixam-se que seus filhos não recebem atendimento adequado por parte da instituição educacional. Vejamos o que dizem as professoras e as mães em relação a isso:

Olha, a ideia é boa já que muitas vezes a gente não tem, o professor está sozinho com esse aluno em sala de aula e muitas vezes não consegue lidar ou por desconhecer não é, desconhecer as características da doença e também não saber lidar com o aluno. Então a ideia de você ter um atendimento especializado só pro TDAH ela é benvinda sim. Eu acho que isso, não vai fazer com que ele fique excluído porque ele pode

muito bem estar em sala de aula, mas ao mesmo tempo ter um atendimento especializado (Professora B).

Eu acho que ele precisa de uma turma de integração inversa, reduzida para que a professora possa atender ele. (...) Ele precisa de um atendimento individualizado para ele. (...) E calma né. [risos]. Não pode ser uma turma com uns alunos agitados como eu tive esse ano (Professora C).

Não é o caso dela, mas um aluno TDAH hiperativo, muito agressivo, muito indisciplinado, não é muito bem visto até mesmo pelo professor porque não tem paciência meeeeeeesmo. Chega uma hora que você não agüenta, não vê resultado. (...) Então é bom esses alunos serem retirados da sala por uma pessoa que sabe que vai lidar com aquilo, com aquela situação, que vai ajudar no intelectual mesmo né, na parte cognitiva, na parte emocional que é principal também. Por que um TDAH não tem atividades na sala de apoio? (Professora D).

(...) Se tivesse uma turma reduzida, com atividades voltadas, mais direcionadas para ele (...) aí a gente poderia acompanhar de pertinho né? Então na sala de aula é mais difícil devido à quantidade de alunos, é... o foco não é o mesmo porque se ele é um aluno que requer um cuidado especial, a gente tem que ter um cuidado especial. A gente tem que direcionar pra aquilo que ele necessita. (...) Quando a turma tá reduzida, com uma diferença de cinco seis alunos, a gente... mesmo ele estando sem a medicação, o que acontece né com frequência, ele consegue acompanhar (Professora E).

(...) O ano passado ele não era de sala reduzida, esse ano que ele foi. Assim reduzida entre aspas porque 28 pra mim não é reduzida. Reduzida é 18, 17 por aí. Foi a doutora que pediu, que tivesse mais ou menos 15 crianças, mas a moça falou que era difícil (Mãe C).

Eu acho que essas crianças igual a ele, deveria ter uma... uma atenção maior, um suporte maior sabe, porque realmente não tem. Não tem nenhuma... nem a redução até hoje eu não consegui pra ele. (...) Acho que eles tinham que ter um meio assim... não sei... não sei nem te explicar o que, mas acho que eles tinham que elaborar alguma coisa para as crianças desse tipo, porque assim é difícil. A gente entende que é difícil pra um professora ter crianças como ele numa sala com 20, 30 alunos porque realmente não consegue. Então, já que a professora não consegue, a Secretaria de Educação tem que arrumar um meio pra eles. Eles tem que ter uma atenção pra eles, uma coisa pra eles (Mãe D).

Surge com ênfase na fala das professoras a percepção da medicação como facilitadora do trabalho pedagógico. Segundo elas, as crianças que

fazem uso do medicamento apresentam um comportamento mais calmo e isso ajuda o trabalho docente, especialmente em turmas onde há grande número de crianças matriculadas.

A gente tem observado que esses alunos têm, a própria família tem uma resistência muito grande em dar a Ritalina<sup>®</sup>. Às vezes o neurologista passa, o médico passa e a família não dá. Então isso dificulta o trabalho da gente em sala de aula. (...) É muito difícil. Então essas crianças ficam..., por um lado o professor fica sem saber o que fazer e as crianças ficam perdendo tempo (Professora B).

É muito interessante... eu já tive outros alunos que eram muito mais difíceis do que ela. Nesse caso, ela usa medicação, então quando ela está medicada, assim você não... não percebe. Eu acho ela super tratável. (...) Agora o dia que ela vem sem medicação, ela não para de falar, ela não para quieta, você percebe na hora que ela chega. (...) Na hora de tomar a medicação ela questiona a mãe por que ela precisa tomar aquela medicação. Então o que acontece: “é... você usa esse remedinho é... pra te ajudar. Ele é bom. Você não pode falar assim: “Ah, poxa vida, tenho que tomar”. Não! Todo mundo... muita gente precisa tomar remédio” (Professora D).

Quando ele tá medicado, ele consegue acompanhar a aula, ele participa, ele dá opinião sempre voltada para aquilo que a gente tá trabalhando, ele conclui o dever. Claro, ele termina numa velocidade maior né? Mas ele conclui, ele conclui o pensamento. Agora quando ele não está medicado... aí ele já não conclui nenhuma atividade, ele se dispersa com muita facilidade... Então por isso eu acho tão eficaz, tão importante pra ele, até pro próprio aprendizado dele, a... o acompanhamento com a medicação (Professora E).

Se por um lado as professoras afirmam que as crianças precisam fazer uso da medicação, por outro, as mães não consideram que isso seja imprescindível. Em primeiro lugar, porque não percebem mudanças significativas no comportamento da criança em casa, nem no seu rendimento escolar, em termos de aprendizagem de conteúdos. Em segundo, existe um receio em função das contraindicações e das reações adversas descritas na bula do medicamento e que não são esclarecidas às mães pelo serviço médico. Além disso, existem os casos em que não há indicação de prescrição do remédio e quando as mães relatam isso para a escola e para as professoras, ficam desacreditadas, pela crença vigente de que a medicação seja a única via ou pelo menos a via indispensável de tratamento do transtorno.

A visão da medicação como facilitadora do trabalho pedagógico na percepção das professoras está estreitamente relacionada à preocupação das mães com o uso da medicação e a percepção de que elas sofrem pressão da escola para uso da mesma e de ela é facilitadora da aprendizagem.

Eu nunca tive um processo de... dela usando esse medicamento pra falar a verdade. Como ela nunca teve... nunca ficou tomando medicamento, tomou pouco tempo. Aí eu tive medo de um vizinho que a gente tinha aqui que tomava remédio e eu resolvi não dar mais. Tirei por conta própria. Ela chegou a tomar, mas eu não vi muita diferença não pra falar a verdade (Mãe A).

Ela não usa. O médico achou desnecessário, mas ele pediu uma nova avaliação (Mãe B).

Ele não toma remédio porque a neurologista falou que não precisa porque ele não é uma criança de quebrar tudo, não é uma criança agressiva (...). E a doutora falou pra mim que ele é uma criança saudável, que ele chega lá e é... bom dia, quando sai boa tarde [risos] e conversa com ela direitinho. Então ela, ela falou que não tem ele como... tem ele como TDAH mas não tem ele pra tomar remédio. (...) Quando a moça falou, quando a doutora falou pra mim que tinha um bombeiro que toma remédio até hoje eu disse: o que??? Ué, vai viver o resto da vida tomando isso só pra se concentrar? Então eu vou dar suco de maracujá pra ele todo dia que ai ele vai tranquilizar né? (...) Mas a professora reclama demais desde o começo do ano. E eu conversei com a neurologista e ela disse: “vamos aguentando, vamos ver até onde ele vai”. (Mãe C).

Com seis anos ele começou a usar a medicação. (...) Atualmente ele está com uma dosagem bem alta do medicamento. Às vezes eu fico até com medo porque o pessoal fica dizendo assim que às vezes pode prejudicar ele em outras coisas, entendeu? O remédio é muito forte né? Aí... mas controlou bastante. (...) Então assim, às vezes a gente fica até... estava conversando com meu esposo que a gente fica com medo porque a dosagem está muito alta. (...) Eu acho assim que tinha que ter uma saída pra gente poder tirar esse medicamento sabe? Alguma coisa que estimulasse a tirar porque igual o médico mesmo fala, ele vai usar esse remédio pro resto da vida. Não tem um tempo, vai parar. Não, vai usar pro resto da vida. Enquanto ele for crescendo vai aumentando e ele vai... Aí como uma pessoa fica usando esse medicamento pro resto da vida? Daqui a pouco ele tá tomando dez comprimidos! (Mãe D).

Ela tá tomando a Ritalina®. Ela não gosta, ela é revoltada com essa Ritalina®. Acho que é por causa da fé dela de não ter que tomar remédio. Ela não aceita que nós cristão, sabe, que Deus né, pode fazer, e ela não aceita. Então ela toma, mas eu



preciso conversar muito com ela. “Olha filha, é que os médicos também são enviados por Deus e você vai tomar esse remédio até a hora que Papai do Céu falar assim que não precisa mais”. E ela toma esse remédio sabendo que é pra aprender as letrinhas. E ela gostaria que no remédio viesse todas as letrinhas do alfabeto [risos]. (...) Eles falam que não... que a criança não fica quieta né? Ela pode concentrar, mas ela fica quieta. Eu sei que a primeira vez que ela tomou, eu quase... praticamente... eu chorei. Meu marido também encheu o olho d’água de ver... me lembro como se fosse hoje aqui sentado no sofá quando a gente deu o primeiro remedinho pra ela, um comprimido inteiro. Menina, eu não sei se porque a gente tava assim também né... não é... é difícil da gente aceitar. E ela ficou paradinha, pasmadinha aqui. Então aquilo pra gente... não meu Deus... nós queremos a nossa menina de volta. Nós não queremos essa menina quieta não sabe? Aí com isso ela quieta um pouco assim, ela quieta... sabe? (Mãe E).

Ele toma Ritalina®. Eu acho que não faz diferença não. Pra mim continua a mesma coisa, mas a professora acha que tem diferença na escola... mas eu não vejo (Mãe F).

Alem do uso da medicação, as professoras evidenciaram a necessidade de ser desenvolvido um trabalho especializado, direcionado às crianças com TDAH. Nesse contexto, avaliaram as atividades desenvolvidas durante esta pesquisa e apontaram para a necessidade de institucionalização das atividades direcionadas às crianças com TDAH. A seguir, destacamos alguns trechos das entrevistas realizadas com as professoras para exemplificar este apontamento.

Eu acho assim, eu acho as oficinas fundamentais né? O bom seria se a gente pudesse ter isso instituído, né? Porque a gente vê... a gente vê que os hiperativos, os TDAH's eles só são visados, cuidados pela falta de disciplina né? Pela falta de disciplina. Porque a gente não consegue atingir os objetivos por causa da falta de disciplina né, pela indisciplina. Então, eu acho assim... é... isso é muito voltado pra criança é... portadora de necessidades especiais assim... é... a questão da parte do intelecto ou de um cadeirante, mas o TDAH eu vejo, eu vejo assim ele um pouco mais largado né? (Professora D).

Sem dúvida seria extremamente necessário. A gente pode ver... a oficina aconteceu no primeiro semestre e a gente vê aí o resultado né? O quanto foi válido. Quando ele iniciou o ano, a autoestima dele era baixa, ele não acreditava nele mesmo, que ele era capaz, que ele podia... que ele podia acreditar nele, que ele dava conta, que ele era igual todos os outros alunos. E eles precisam acreditar nisso. Que o fato deles serem TDAH, deles terem um diagnóstico de TDAH, não quer dizer que ele seja diferente de nenhum aluno. E isso precisa ser trabalhado neles porque o professor em sala de aula não faz esse trabalho, é

muito difícil. Então, se ele tem essas oficinas que... é... são voltadas para a necessidade deles, automaticamente vai refletir em sala de aula. Nós teremos alunos com uma autoestima boa, alunos bem desenvolvidos, se vai tirar o foco... se o foco vai ser a dificuldade do aluno, automaticamente o reflexo vai ser lá na sala de aula. Então, esse crescimento, essa diferença que eu pude perceber nele... essas oficinas não são uma opção, são uma necessidade. Elas deveriam estar acontecendo porque é preciso voltar os olhos pra esse aluno, não dizer simplesmente que ele tem TDAH e reduzir três, quatro alunos na turma. Não é isso. Essas crianças precisam de um atendimento (Professora E).

Mães e professoras mencionam sentir dificuldade em lidar com as crianças com TDAH. Além de reconhecer as próprias dificuldades, as mães identificam que as professoras não estão preparadas como deveriam para trabalhar com essa clientela, no atual contexto de inclusão.

Minha sugestão é que tivesse assim momentos de palestras. (...) Porque todo mundo sabe mas, poucos tem tempo de ler ou tem vontade ou tem condições né? A gente vê que as escolas não estão preparadas e assim... tá ficando ruim. Então eu acho assim, que tinha que ter uma preparação para os professores. Tinha que ser pra todos porque hoje eu não tenho, mas ano que vem eu posso pegar. Porque às vezes assim... é difícil... muito difícil... (Professora A).

Nisso eu tenho uma preocupação muito grande. (...) Então eu acho que tem que ser revisto também a questão da prática. Do estudo nas escolas, por isso é muito importante oficinas não só pros alunos, mas também pros professores (Professora E).

Eu não sei lidar bem com... eu não sei se devido à vida, o sofrimento, eu não tenho muita paciência. Então assim, em termos de ajudar ela, eu não tenho muita paciência. (...) Porque você tem toda uma preparação, tem tudo isso e eu sinceramente não tenho preparação, não tenho paciência, não tenho é nada (Mãe A).

Não adianta eles irem pra uma escola onde não vai ter uma equipe que vai receber ele como uma criança. Que não vai ter uma professora preparada para receber esse tipo de criança. Então o que adianta? Nada porque vai chegar lá a professora não vai saber lidar com ele e vai acontecer o que? Problemas! Igual eu tive vários... vários (Mãe D).

As professoras que não sentem dificuldade no trabalho com as crianças com TDAH são aquelas que tem filhos com o mesmo transtorno. Os trechos

seguintes, retirados das entrevistas, exemplificam o que acabamos de mencionar:

Eu já trabalhei com TDAH ano passado e trabalhei na escola particular com alguns alunos e o meu filho num período da vida dele foi TDAH. Hoje, não vejo dificuldades com ela (Professora D).

Algumas características dele, eu identifico no meu filho. Meu filho e ele são muito parecidos. Por eu ter lidado com meu filho, ele já tem 11 anos, vai fazer 12 anos agora, então por eu ter lidado com meu filho, eu acho que a forma de eu lidar com meu aluno foi mais fácil. Até por isso eu escolhi a turma de TDAH porque eu pensei: bem, como ele eu sei lidar. O pessoal falava que ele deu o maior problema o ano passado, a ex-professora dele até falou: você vai ver... é difícil. Mas assim, foi bem mais fácil lidar com ele que era o terror da sala porque eu já sabia (Professora C).

A necessidade de promover a inclusão escolar é algo sentido na mesma proporção por professoras e mães. Elas acreditam que da maneira como vem acontecendo este processo, a inclusão efetiva de alunos com desenvolvimento atípico não parece ser tão efetiva e eficiente quanto deveria.

A única coisa que eu acho assim que não é correto é ele estar junto com outras crianças né, que não... não têm problema nenhum. Eu acho que teria que ter uma turma separada deles e ter mais atenção. Ter pelo menos duas... uma professora e outra pessoa auxiliar, uma pessoa ali ajudando. Porque eles falam que não tem estrutura, que a escola não tem suporte para ter dois professores numa sala de aula e não sei o que. (...) Uma professora pra não sei quantos alunos tem condições? Não tem! (Mãe C).

(...) E olha que lá no Centro de Ensino Especial, eles tinham atividades duas vezes por semana. Duas vezes por semana é muito pouco. Então assim, se uma criança dessa... igual uma turminha lá que a mãe conseguiu uma vaga pra ela estudar lá. Aí você imagina uma criança já estudando numa escola já preparada pra ela. Vai ter uma oportunidade bem maior. Essa tal de inclusão aí não está sendo positiva não. Do jeito que tá, não. Eu até ensino assim aos irmãos dele que ele assim... não querer diferenciar ele, não fazer ele ficar separado, querer que eles fique no meio de todo mundo na sociedade né e tal. Só que eles tem que ver que... não adianta eles ir pra escola regular, normal, sendo que lá não vai ter uma equipe preparada para receber eles como uma criança... que não vai ter uma professora preparada pra receber esse tipo de criança. Então o que adianta? Nada, porque vai chegar lá a professora não vai saber como lidar com ele e vai acontecer o que? Problemas! Igual eu tive vários... vários, vários. (...) Na outra escola, a

professora disse na minha cara, ele com 4 anos, que não dava aula pro meu filho. Ela disse: seu filho é assim porque você não sabe dar educação pra ele. Você já imaginou ouvir isso? (Mãe D).

Infelizmente as escolas particulares, elas não estão preparadas. A gente vê que nem a pública. Então eu acho isso ruim (Professora D).

Acho que é preciso rever o atendimento que nós mesmos professores e colegas estamos dando pra esse aluno. A própria escola. Com que olhos a escola está olhando pra esse aluno? Ele está dando trabalho porque ele é um TDAH, então manda pro médico? Não, ele é um aluno nosso, ele é um aluno nosso. Enquanto ele está na escola nós temos que voltar tudo pra ele... mas é isso que falta... ele precisa ser olhado como um aluno qualquer... é isso que falta (Professora E).

Para finalizar, destacamos o sofrimento das mães ao receber o desconhecido diagnóstico de TDAH, sempre por iniciativa da escola em encaminhar a criança para o serviço médico diante de comportamentos, considerados pela instituição, desviantes da média. A seguir, temos alguns relatos de como as mães se sentiram ao receber o diagnóstico e a indicação de tratamento medicamentoso.

Até então as professoras do pré, do 1º e do 2º ano, nenhuma, ninguém nunca reclamou dele pra mim, né? As professoras toda vida... elas gostavam muito do jeito dele. Via que ele era uma criança sapeca, mas nunca falou pra mim que ele era TDAH. Aí daqui dessa escola atual, que eles vieram falar pra mim que ele era TDAH, que ele não queria se comportar, que ele não queria prestar atenção, aquela coisa toda. (...) Aí quando disseram que ele tinha problema, eu comecei a chorar. Por que meu filho tem problema? (...) E você fala que o TDAH é o que pra mim? É uma doença? (Mãe C).

Teve um período que eu tive bastante dificuldade, né? Que a gente realmente não imagina... quando cai aquele negócio né, cai a ficha você fica meio... assim... não sabe lidar com a situação. Mas aí eu participei de grupos assim de psicólogo pra ter mais facilidade, sabe? (Mãe D).

Ela sempre foi essa menina toda elétrica, mas eu não imaginava nunca que ela tinha essa doença, TDAH. (...) A gente ficou muito assim... não sei... é difícil da gente aceitar (Mãe E).

Assim que o médico disse que ele era TDAH, passou o remédio e no primeiro mês eu comentei com o neurologista, o primeiro mês ele teve assim... ele passou um mês com

infecção de garganta..., falta de ar..., tudo isso eu observei nele. Mas aí o médico me orientou a dar o remédio na hora certa e certinho, na quantidade certa. Aquilo me fez chorar por dentro (Mãe F).

Após a exposição dos resultados da pesquisa, seguiremos para a sessão que trata da interpretação destes resultados à luz do referencial teórico.

## 5 DISCUSSÃO

Nossa discussão a respeito da contribuição dos jogos de regras para o desempenho escolar de crianças com TDAH partirá dos resultados apresentados na sessão anterior. Assim, discutiremos os resultados da análise quantitativa, agregando a percepção das professoras, das mães e das crianças sobre as contribuições da intervenção com os jogos de regras, visando ampliar nossa visão sobre o objeto de estudo em questão.

Os resultados quantitativos apresentados atendem nossa expectativa, quanto a não haver diferenças significativas entre os grupos nos pré-testes, de escrita, aritmética, leitura de palavras, compreensão de orações e compreensão de textos. Esse resultado foi importante, pois garantiu as condições de igualdade entre os participantes dos grupos e assim nos permitiu fazer uma interpretação mais adequada dos efeitos da intervenção realizada com o grupo experimental.

A melhora significativa nos resultados dos testes do grupo experimental em escrita, aritmética e leitura de palavras, em relação ao grupo controle sugere que a intervenção com os jogos de regras teve um efeito positivo no desempenho escolar das crianças do grupo experimental, em comparação com as crianças do grupo controle.

Partindo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos que o desenvolvimento infantil não acontece numa dinâmica de causa e efeito. O desenvolvimento ocorre numa relação dialética entre o sujeito e o meio cultural em que está inserido. A educação formal tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem gera desenvolvimento que gera aprendizagem e eleva ainda mais o nível de desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2009).

Assim, ao compararmos o desempenho das crianças dentro do mesmo grupo, encontramos um aumento nas médias dos pós-testes de escrita, leitura de palavras, compreensão de orações e compreensão de textos das crianças do grupo controle, em relação aos resultados dos pré-testes. Isso se deve ao fato das crianças não estarem em isolamento, como seria o caso de um experimental ideal. Ao contrário, essas crianças tiveram acesso a todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola e de sala de aula. Nosso procedimento, então, assumiu um caráter de quase-experimento, o que

consequentemente expõe nosso estudo à influência de variáveis intervenientes. Assim, apesar de encontrarmos diferenças nas médias dos pós-testes em relação aos pré-testes, esses resultados não assumem diferença significativa.

Diferentemente do que aconteceu com as crianças do grupo controle, as crianças do grupo experimental obtiveram um aumento significativo nas médias dos pós-testes. Isso confirma a hipótese da pesquisa sobre a possibilidade de se obter melhorias no desempenho escolar de crianças com TDAH por meio de uma intervenção pedagógica utilizando os jogos de regras. Corroboram com a nossa interpretação, os resultados da análise qualitativa.

Sem ter acesso aos resultados da análise quantitativa, as professoras e as mães das crianças declararam que após a intervenção pedagógica, puderam perceber nas crianças uma melhora importante nas disciplinas curriculares, principalmente em matemática, atividades de raciocínio lógico e português. As professoras relatam ainda, terem percebido uma mudança importante no comportamento das crianças quanto à sua capacidade atencional e de autocontrole. As mães observaram além dos aspectos mencionados pelas professoras, que houve um aumento na motivação de seus filhos para os assuntos escolares.

Esses resultados vão ao encontro da literatura (GRANDO, 2000), segundo a qual as atividades com jogos podem vir a desenvolver em seus participantes a atenção, a concentração, o autocontrole, a paciência, a criatividade, a capacidade de dedução, de antecipação, de análise, de síntese, a memória, a imaginação, a automotivação, o pensamento lógico e o planejamento estratégico. Todas essas habilidades estão implicadas no processo de aprendizagem, que pode ser influenciado negativamente caso haja prejuízo em algumas delas, como é o caso explícito do TDAH.

Nenhuma das atividades propostas às crianças do grupo experimental foi específica em relação à aprendizagem dos conteúdos incluídos nos currículos de matemática e português, a exemplo dos jogos classificados como pedagógicos. Porém, todas elas exigiam dos participantes o desenvolvimento das habilidades às quais Grandó (2000) faz referência. Podemos, então, depreender que a melhora no desempenho escolar das crianças está diretamente relacionado ao desenvolvimento daquelas habilidades. É para isso

que queremos chamar a atenção; para a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para favorecer o processo de aprendizagem das crianças, utilizando recursos simples e acessíveis no cotidiano escolar.

Embora a maior parte das crianças não tenha conseguido especificar que aspectos acadêmicos ou comportamentais foram influenciados pela realização das atividades com os jogos de regras, elas relatam ter usufruído de benefícios advindos de sua participação nessas atividades. A dificuldade em relatar sobre aspectos pessoais pode estar relacionada a vários elementos tais como sua pouca idade, inibição, e principalmente ao fato de ainda não terem desenvolvido completamente sua habilidade de explorar verbalmente as diversas situações cotidianas. Além disso, não foram utilizados outros instrumentos de coleta de informações com essas crianças, diferentes da entrevista.

Além da melhora dos aspectos acadêmicos em termos quantitativos, mães e professoras evidenciaram mudanças qualitativas no comportamento das crianças. Essas mudanças, segundo elas, estão relacionadas diretamente às características do transtorno que impediam ou dificultavam a aprendizagem formal das crianças em contexto escolar. Esses resultados vão ao encontro da literatura (VIGOTSKI, 2004) segundo a qual o jogo tem um importante papel de promotor da educação social e os jogos de regra especificamente, possibilitam ao sujeito regular seu próprio comportamento.

No que se refere a capacidade atencional e de autocontrole, temos hegemonicamente consolidado que são funções orgânicas, de origem neurológica às quais todos os indivíduos em processo de desenvolvimento típico são capazes de desenvolver. Vigotski (2000) reconhece que no primeiro ano de vida da criança ocorre o desenvolvimento estrutural e funcional do sistema nervoso central da criança. Conseqüentemente o desenvolvimento da atenção nesse período também é um processo orgânico. Contudo, à medida que vai ocorrendo o desenvolvimento da criança, em decorrência de sua interação social, o desenvolvimento do processo atencional extrapola a questão orgânica e passa a ser dirigido também por fatores socioculturais.

Fundamentados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendemos que a atenção voluntária não está subordinada apenas a fatores biológicos. Existe uma forte ligação também com as leis gerais do



desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, propomos nesta pesquisa deixar de tratar os problemas atencionais das crianças com TDAH exclusivamente como problemas de ordem biológica e individual para propor um tipo de intervenção que observasse aspectos culturais e especificamente educacionais envolvidos nesta questão. Desta maneira, obtivemos resultados claramente positivos, que demonstram a possibilidade de oferecer um atendimento cuja perspectiva se distancia dos manuais de conduta dirigidos a essas crianças. Isso e a concepção que os profissionais que lidam com crianças com TDAH têm acerca do transtorno, possui implicações importantes no tipo de tratamento/atendimento a ser ministrado a essas crianças.

Em primeiro lugar, nossa proposta se apresenta como uma alternativa adicional aos casos que possuem indicação de tratamento medicamentoso, cujos efeitos são transitórios. Em segundo lugar, esta intervenção vem como uma resposta às necessidades que os profissionais das escolas têm de oferecer um atendimento essencialmente educacional. Em terceiro lugar, clarifica aos professores que existem possibilidades que vão além do treinamento dos comportamentos desejáveis como sugerem os manuais de conduta. Por fim, penso que desmistifica o uso da medicação como solução para os problemas enfrentados em sala de aula e por isso deve ser fortemente exigido das mães.

Mencionamos anteriormente o estudo de Gomes e colaboradores (2007) sobre divergências entre as crenças existentes entre os profissionais que lidam com o transtorno e a literatura científica. Apesar de ter sido realizado há pelo menos cinco anos e em nível nacional, parece que os resultados se aplicam também aos participantes do nosso estudo. Isso porque as professoras e as mães das crianças demonstram ter uma compreensão bastante equivocada sobre o transtorno. Um conhecimento insólito ou superficial, muitas vezes adquirido em textos não fundamentados cientificamente, tem fomentado nas escolas, uma cultura de encaminhar as crianças ao serviço médico de saúde mental, diante dos comportamentos mais brandos que caracterizam o transtorno. Assim, excesso de energia e de atividade, deixou de ser sinônimo de esperteza, de alegria e potencial para aprender e se desenvolver no âmbito escolar, tornando-se cada vez mais sinônimo de doença.

É interessante notar no relato das mães que do total de crianças que fazem parte deste estudo, apenas uma recebeu encaminhamento do pediatra para investigação do transtorno. Todas as outras foram “identificadas” pela escola. Não queremos, com isso, tirar o mérito do olhar atento dos profissionais das instituições de ensino quanto à identificação de possíveis questões que possam comprometer o desenvolvimento pessoal e o desempenho escolar das crianças. Mas é preciso que sejam estabelecidos parâmetros mais criteriosos de avaliação de modo a evitar a patologização de quase todos os comportamentos manifestos na escola, que sejam divergentes da perspectiva de normalidade dominante.

Em entrevista concedida à Rede Globo de Televisão, o Dr. Eduardo Mutarelli (2011), professor do Departamento de Neurologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, comenta que na França, para se fazer um diagnóstico de TDAH, um médico demora de 8 a 12 horas. No Brasil, por não existirem as mesmas condições de trabalho, especialmente no que se refere a tempo de atendimento dispensado aos pacientes, essa média cai drasticamente, tendo como consequência a realização de diagnósticos precipitados e muitas vezes inconsistentes.

Além da falta de tempo de que dispõem os médicos, talvez esses diagnósticos sejam fruto de uma urgência em responder aos motivos pelos quais as crianças não correspondem às expectativas da escola. Culpar a criança que não se comporta adequadamente, que perturba a dinâmica da sala de aula e, além disso, não consegue tirar boas notas pela doença, retira a responsabilidade dos professores, da escola e até mesmo do sistema educacional. A realidade atual que impõe a todos nós um grande volume de informações e tarefas a serem realizadas diariamente, exaspera os limites típicos de atenção. Esse contexto parece favorecer cada vez mais, a ocorrência de sujeitos com dificuldades de atenção, incluídos no fenômeno TDAH (CALIMAN, 2009).

Os diagnósticos fomentam, então, a necessidade de tratamento. No caso do TDAH, as professoras participantes deste estudo, acreditam fortemente que o Cloridrato de Metilfenidato seja a intervenção mais importante a ser realizada. As mães, no entanto, demonstram bastante preocupação em relação a isso. Segundo elas, a falta de perspectiva da substituição do

medicamento por outras formas de tratamento, traz angústias quanto aos efeitos prolongados do uso dessa medicação. Além disso, além do receio das mães em medicar seus filhos com o Metilfenidato, elas sentem uma pressão bastante forte, por parte das professoras que acreditam ser a medicação um elemento imprescindível para solucionar os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças.

A literatura esclarece com bastante precisão que o medicamento atua em níveis biológicos, o que não significa dizer que o sujeito irá se beneficiar dela também em termos cognitivos. Em outras palavras, existe melhora global dos sintomas, mas o desempenho escolar da maior parte das crianças continua aquém do esperado para a idade/série (BARKLEY, 2008).

Dessa forma, ao justificar a necessidade do uso da medicação para fins de aprendizagem das crianças, talvez esteja velado no discurso das professoras outra questão importante: a necessidade de controle externo do comportamento. Uma criança quieta representa, sem dúvida, um problema a menos numa sala de aula que opera no limite de sua lotação. De fato os médicos, além do tratamento medicamentoso, têm recomendado frequentemente às escolas que reduzam as turmas onde as crianças com TDAH estejam inseridas e que sejam realizados com elas atendimentos psicopedagógicos. Contudo, na prática a realidade apresenta diversas limitações para a efetivação desta recomendação.

Até 2011 não havia previsão de atendimentos específicos a essas crianças pela rede pública de ensino. Para 2012, a estratégia de matrícula (SEEDF, 2011), prevê um atendimento para os transtornos funcionais, incluindo as crianças com TDAH, contudo, até o início do ano letivo ainda não havia sido publicada a portaria que autoriza e regulamenta a abertura dos pólos responsáveis pela realização desses atendimentos. A redução das turmas existe, contudo, temos salas de aula ainda bastante cheias, com média 20 alunos ou mais, dependendo do caso, realidade que não contribui para a qualidade de aprendizagem das crianças (MOOJEN; DORNELES; COSTA, 2003). Nesse contexto, a medicação acaba surgindo como uma possibilidade rápida de minimizar diversos problemas.

O Dr. Eduardo Mutarelli (2011) aponta para uma estatística assustadora. Nos últimos 11 anos no Brasil, a venda do Metilfenidato cresceu 3.200%,

perdendo o ranking apenas para os Estados Unidos. Sobre a venda do mesmo medicamento na França, ele afirma que seu uso é considerado como último recurso no tratamento do TDAH. Em nosso país, parece que o cenário é exatamente o contrário, sendo a medicação o primeiro tratamento indicado para o transtorno.

Os médicos que seguem outras vias de procedimento diagnóstico e terapêutico têm sido, geralmente, fortemente criticados pelos professores. Em primeiro lugar porque os procedimentos diagnósticos mais demorados e cautelosos, muitas vezes não identificam o TDAH como justificativa para determinados comportamentos da criança. Em segundo, porque mesmo quando identificam o TDAH, alguns médicos optam por postergar o uso da medicação, indicando nesses casos tratamento psicoterapêutico e psicoeducativo que apresentam resultados mais demorados do que os tratamentos à base de psicofármacos. Assim o problema se instala na necessidade de obter respostas urgentes para o que Fernández (2012) chama de “inconvenientes a serem medicados”. Consequentemente, os sintomas de agitação e desatenção devem ser excluídos o mais rápido possível, em nome do que se entende como inclusão. Segundo a autora, o ato de adoececer todas as formas de comportamento desviante da norma estabelecida e de medicá-los retira o tempo e a possibilidade do sujeito se reorganizar internamente.

É inegável que o comportamento humano tem suas bases em condições biológicas. O problema é que a escola têm se esquecido frequentemente de que os sujeitos se constituem no contexto social em que estão inseridos e a escola tem um caráter social fundamental nesse processo (VIGOTSKI, 2009).

Do exposto, depreende-se que as crianças têm recebido atendimento inadequado, quando do uso exclusivo de medicação para solucionar os problemas decorrentes do TDAH. Além disso, há necessidade urgente de instruir os professores, de modo a instrumentalizar sua uma ação cotidiana. É preciso também que a eles sejam dadas condições de trabalho adequadas para se elevar, de fato, a qualidade da educação daquelas crianças.

Ainda é bastante forte a sensação de impotência sentida pelos professores que trabalham no contexto de inclusão. No caso das professoras participantes deste estudo, as maiores queixas giram em torno de não terem habilidade suficiente para lidar com os comportamentos manifestos pelas

crianças com TDAH e além disso não haver suporte logístico e emocional para atender às demandas do docente. Logístico porque não há nada mais a ser oferecido às crianças do que a sala de aula, o que sobrecarrega os professores durante suas 5h de regência. Emocional pelo desgaste decorrente da frustração de não obter resultados positivos com as crianças na maior parte das vezes.

Apesar de os resultados gerais da intervenção pedagógica mostrarem que as atividades com os jogos de regras contribuíram para uma melhora no desempenho escolar das crianças com TDAH bem como nos sintomas do transtorno, para manter esse efeito a longo prazo, fica evidente a necessidade de intervir em alguns aspectos diretamente relacionados ao professor. Um deles, como já dissemos, é sua instrumentalização. O outro é o cuidado a ser dispensado aos aspectos emocionais desses profissionais.

Em suas falas, as professoras evidenciam vários sentimentos que surgem no lidar com as crianças com TDAH tais como falta de paciência, irritabilidade, frustração, impotência, e até mesmo aversão. Esses resultados vão ao encontro do que afirma Marchesi (2006) sobre a necessidade de oferecer cuidados aos professores, para que então eles possam cuidar de seus alunos adequadamente. Diante desses sentimentos, as professoras se queixam de estarem sozinhas, sem suporte emocional e sem possibilidades de vislumbrar algo que possa trazer mudanças positivas a essa situação, muitas vezes embaraçosa. Diante disso, retomam a crença de que a possibilidade de obterem resultados positivos esteja no uso que as crianças venham a fazer do Metilfenidato.

As mães, assim como as professoras, sentem que estão desamparadas emocionalmente. Em seus discursos, fica evidenciada, se não uma ausência total, uma fraca parceria entre a educação familiar e a educação escolar. Muitas são as cobranças feitas pelos profissionais das escolas, principalmente em relação à necessidade das mães ministrarem o Metilfenidato a seus filhos. Nenhuma delas menciona ações promovidas pela escola que possam levar as crianças a obterem melhores resultados tanto no que se refere ao seu desempenho acadêmico quanto social.

Muitas delas julgam que o sistema educacional em termos gerais e também as professoras em termos específicos não estão preparadas para

promover a inclusão escolar de seus filhos. Mencionam alguns fatores pontuais para reafirmar suas queixas tais como superlotação das salas de aula, ausência de um trabalho diferenciado para suprir as lacunas do processo de aprendizagem das crianças e a ausência de uma professora auxiliar nas salas onde as crianças com TDAH estão inseridas. É interessante notar que em seus discursos, mesmo sem ter acesso à opinião das mães, as professoras reconhecem todos esses problemas.

Pelo exposto, entendemos que a inclusão escolar é uma questão que ainda exige de nós uma reflexão profunda sobre as condições de acesso e permanência que o sistema educacional tem oferecido aos seus alunos. As crianças com desenvolvimento atípico desestabilizam os parâmetros da organização pedagógica construída para atender a um determinado aluno padrão. Ao encontro dessa afirmação, Mantoan (2006) salienta que a diferença vem acompanhada da impossibilidade de previsão, definição e controle. Isso gera o conflito entre o que a escola deveria ser (ou pelo menos o que esperamos que ela fosse) e a cultura da igualdade ainda fortemente predominante nela.

Gostaríamos de concluir esta sessão, salientando que uma criança com TDAH é antes de qualquer classificação, apenas uma criança. Por isso, seu processo de aprendizagem deve seguir os mesmos fundamentos dos processos de aprendizagem de crianças sem TDAH. É preciso perceber e valorizar na criança aquilo que ela tem de potencial para se desenvolver antes de ressaltar todos os possíveis empecilhos para que isso ocorra (VIGOTSKI, 1997). Quanto mais forte for o desejo de facilitar o trabalho pedagógico por meio da homogeneização dos alunos e seus processos de aprendizagem, mais forte serão sentidas as desigualdades responsáveis por promover a exclusão.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta dissertação, com a certeza de que a pesquisa apresentou resultados positivos. Contudo, é importante ressaltar que apresentou também algumas limitações. Em primeiro lugar tivemos que optar por uma amostra de conveniência, não aleatória. Além disso, o número de participantes foi bastante restrito o que exige cautela quanto a generalização dos resultados de nosso estudo.

O tempo de aplicação das atividades com os jogos de regras foi de apenas dois bimestres, o que não permitiu verificar se também o desempenho na compreensão de orações e na compreensão de textos podem ser alterados a partir da intervenção proposta. Além disso, não foi possível oferecer as atividades aos sujeitos do grupo experimental em função da logística das famílias bem como da logística da escola.

Por fim, entendemos que o instrumento aplicado à coleta de informações por parte das crianças não foi o mais adequado, o que restringiu a obtenção de elementos que pudessem favorecer uma melhor compreensão da percepção delas sobre as atividades realizadas, bem como seus efeitos.

Apesar das limitações, os resultados apresentados ressaltam a relevância deste estudo em investigar a influência de uma intervenção pedagógica fundamentada na utilização de jogos de regras em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Conforme mencionamos anteriormente, não foram encontrados na literatura estudos dessa natureza direcionados a crianças com TDAH. Sendo assim, este estudo assume importância na medida em que consubstancia questões metodológicas sobre procedimentos pedagógicos a serem adotados no atendimento pedagógico daquelas crianças.

Estudar as questões educacionais implicadas no desenvolvimento de crianças com TDAH, tem se tornado imprescindível, uma vez que muitos são os estudos realizados na área de ciências da saúde, mas estes não têm atendido à necessidade de instrumentalização das famílias e da escola no lidar com elas. Assim, entendemos que a compreensão dos comportamentos apresentados por uma criança com TDAH, bem como o entendimento de que esses comportamentos podem ser modificados também por intervenções

realizadas partindo de uma perspectiva social e educacional poderá dar subsídio aos professores na realização de seu trabalho pedagógico.

As atividades realizadas com os jogos de regras não se constituem como uma solução milagrosa para as dificuldades acadêmicas e comportamentais apresentadas pelas crianças deste estudo. Trata-se de uma intervenção com recursos acessíveis à utilização dos professores, mas como qualquer outro recurso utilizado com fins pedagógicos, seus resultados dependem da compreensão do processo implicado em sua utilização por parte do educador.

O presente estudo teve um caráter de atendimento em pequenos grupos. Uma das dificuldades apontadas pela literatura (MOOJEN; DORNELES; COSTA, 2003; PFIFFNER; BARKLEY; DUPAUL, 2008) e pelos professores é a realização de um trabalho com essas crianças inseridas em sala de aula. Assim, estudos posteriores poderiam investigar formas de intervenção pedagógica nesse contexto.

Outros estudos poderiam ainda, averiguar as possíveis relações existentes entre a mudança de concepção dos professores em relação ao transtorno e os resultados no desempenho acadêmico de seus alunos.



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz. **Avaliação das estratégias atencionais: a prática pedagógica para o aluno com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade – TDAH.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará: Faculdade de Educação, 2006, 237f.

ALMEIDA, Marluca Ferreira Lucena de. **O xadrez no ensino-aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2010, 135f.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Portugal: Edições 70, 2009.

BARLEY, Russel. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. Etiologias. Em: BARLEY, Russel (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 231-259.

\_\_\_\_\_. Uma teoria para o TDAH. Em: BARLEY, Russel (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 309-346.

BARLEY, Russel; MURPHY, Kevin. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: exercícios clínicos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na escola. Em: ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo (Org.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 199-218.

BERNARDO, Patrícia de Carvalho. **Autocontrole de crianças diagnosticadas com TDAH.** Dissertação de mestrado. Universidade Brasília: Instituto de Psicologia, 2004, 117f.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CALIMAN, Luciana Vieira. **A constituição sócio-médica do “fato TDAH”**. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v.31, n.1, 2009. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2012.

COSTA, Camila Paiva Gomes Gerais e. **Aprendizagem em um processamento de aquisição repetida por crianças diagnosticadas com TDAH**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia, 2006, 98f.

COSTA, Tatiana Leonel da Silva. **Sintomas e sinais de respiração oral em adolescentes com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade e queixa de prejuízo escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Ciências da Saúde, 2008, 86f.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUETOS, Fernando; RODRIGUES, Blanca; RUANO, Elvira. **PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura**. CAPELLINI, Simone Aparecida; OLIVEIRA, Adriana Marques de; CUETOS, Fernando (adaptação brasileira). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIGUEIRAL, Ana Silva. Psicopedagogia. Em: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues (Org.). **TDAH ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 336-356.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLFETO, José Hércules; BARBOSA, Genário Alves. Epidemiologia. Em: ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo (Org.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-33.

GOMES, Marcelo e cols. **Conhecimento sobre o transtorno de déficit de atenção / hiperatividade no Brasil**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, vol. 56, n. 2, 2007. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2000, 239f.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** em *Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais*, n.7. Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2006. Disponível em: <[www.psi-ambiental.net/pdf/07QualQuant.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/07QualQuant.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2009.

HARRES, Jaqueline da Silva; PAIM, Greice Mara; EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen. O lúdico e a prática pedagógica. Em: **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 78-84.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello (Col.). **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JARVIS, Pam; BROCK, Avril; BROWN, Fraser. Três perspectivas sobre a brincadeira. Em: BROCK, Avril e colaboradores (Org.). **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 22-60.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LOBO, Priscila d'Albergaria de Souza. **Avaliação de competência de leitura silenciosa para palavras escritas em escolares com e sem transtorno de déficit de atenção / hiperatividade – TDAH**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília: Faculdade de Ciências da Saúde, 2008, 102f.

LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. Em: LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues (Org.). **TDAH ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-21.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. Em: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006, p.15-30.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOOJEN, Sônia Maria; DORNELES, Beatriz Vargas; COSTA, Adriana. Avaliação psicopedagógica no TDAH. Em: ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo (Org.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 107-116.

MURCIA, Juan Antonio Moreno e cols. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como ciência. Em: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 23-44.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – 10ª Revisão**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

PIFFNER, Linda; BARKLEY, Russel; DUPAUL, George. Tratamento do TDAH em ambientes escolares. Em: BARKLEY, Russel (Org.). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 559-601.

RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Escolha em situações de risco de crianças com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília: Instituto de Psicologia, 2005, 107f.

SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio Garcia. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan (Org.). **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Estratégias de Matrícula 2011**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de Matrícula 2012**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

SERRA-PINHEIRO, Maria Antônia e colaboradores. **Inattention, hyperactivity, oppositional-defiant symptoms and school failure**. Arquivos de Neuro-psiquiatria, São Paulo, v.66, n.4, 2008. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDA/H: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso. **Práticas pedagógicas no ensino-aprendizado do jogo de xadrez em escolas**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2009, 142f.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau desempenho escolar**: uma visão atual. Revista da Associação Médica Brasileira, São Paulo, v. 57, n. 1, 2011. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SOUSA, Simone Alves Carneiro de. **Brincar é coisa séria**: o lúdico na educação escolar. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2005, 187f.

SPADA, Arlenes Buzatto Delabary. **A construção de jogos de regras na formação dos professores de matemática**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2009, 142f.

STEIN, Lilian Milnitsky. **TDE – Teste de Desempenho Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em: SIMÃO, Livia Mathias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 101-130.

\_\_\_\_\_. Processo de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento da inclusão. Em: GALVÃO, Afonso Celso Tanus; SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. V. 3. Brasília: Líber Livro: 2008, p. 131-145.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Em: Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro: UFRJ, v.8, 2008. Disponível em: <[www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf](http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2011.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Autorização para realização de pesquisa

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada direcionado às professoras

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada direcionado às mães

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada direcionado às crianças

APÊNDICE F – Descrição dos jogos

**APÊNDICE A**

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_  
Diretora da Escola Classe \_\_\_\_\_, instituição pública de ensino pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho-DF, através do presente documento, autorizo a mestranda Rebeca da Silva Campos Andrade a realizar sua pesquisa intitulada “Relações entre os jogos de estratégia e o desempenho escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, no decorrer do ano letivo de 2011, nesta escola. Estou informada de que as atividades serão desenvolvidas no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como observação dos alunos no contexto escolar, pesquisa documental, entrevista gravada com os professores e os pais dos alunos que farão parte da pesquisa, avaliações psiciopedagógicas e intervenção pedagógica com utilização de jogos de estratégia. Declaro estar ciente de que os dados coletados nesta instituição serão divulgados respeitando o anonimato da instituição e de todos os participantes da pesquisa.

Sobradinho, de de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura e Carimbo

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1

Seu filho está sendo convidado juntamente com o(a) senhor(a) para participar de um estudo que está sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob o título “Relações entre os jogos de estratégia e o desempenho escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade”.

O objetivo desta pesquisa é verificar se uma intervenção pedagógica por meio da utilização de jogos de estratégia pode influenciar o desempenho escolar de crianças com o referido transtorno. Essa investigação poderá trazer novos conhecimentos sobre o uso de jogos como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, que resultem em mudanças na prática profissional no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Os jogos de estratégia por possibilitarem aos seus jogadores desenvolver a atenção, a concentração, o autocontrole, a paciência, a criatividade, a memória, a imaginação, o pensamento lógico e o pensamento estratégico, parecem ser um contraponto do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade. Assim, espera-se como benefício do estudo a promoção do desenvolvimento social e intelectual dos participantes. Não existe, nesse caso, previsão de riscos, danos ou desconfortos durante a realização da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de indenização ou recompensa financeira.

As crianças que forem autorizadas e desejarem participar do estudo serão divididas em dois grupos, um experimental e um controle. Serão realizadas avaliações psicopedagógicas em todas as crianças participantes do estudo, antes do início dos jogos de estratégia e logo após o encerramento das atividades com os jogos. Serão dois encontros semanais, com duração média de cinquenta minutos cada, ao longo de dois bimestres letivos em 2011. Além disso, ao final da realização das atividades com os jogos, serão realizadas entrevistas gravadas com as crianças, com seus professores e com os senhores pais.

Fica reservado aos participantes o direito de se recusar a responder questões que lhes tragam constrangimentos e de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem riscos de sofrerem penalizações. Fica-lhes também reservado o direito e a oportunidade de fazer perguntas sobre o objetivo e os procedimentos relacionados ao estudo a qualquer momento no transcurso desta pesquisa.

A guarda dos dados e materiais utilizados na pesquisa são de minha inteira responsabilidade e serão analisados e divulgados em relatórios científicos, bem como na dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, resguardando-se a identidade de todos os participantes.

Este TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Caso haja necessidade, poderá ser feito contato com a pesquisadora pelos telefones (61) 9191-3684, (61) 3551-9549 ou pelo e-mail: rebecca@unb.br. Os contatos da Secretaria de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília são 3307-2123 e pos@fe.unb.br.

---

Criança

---

Responsável Legal

---

Pesquisadora



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

Você está sendo convidado a participar de um estudo que está sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob o título “Relações entre os jogos de estratégia e o desempenho escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade”.

O objetivo desta pesquisa é verificar se uma intervenção pedagógica por meio da utilização de jogos de estratégia pode influenciar o desempenho escolar de crianças com o referido transtorno. Essa investigação poderá trazer novos conhecimentos sobre o uso de jogos como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, que resultem em mudanças na prática profissional no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Os jogos de estratégia por possibilitarem aos seus jogadores desenvolver a atenção, a concentração, o autocontrole, a paciência, a criatividade, a memória, a imaginação, o pensamento lógico e o pensamento estratégico, parecem ser um contraponto do Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade. Assim, espera-se como benefício do estudo a promoção do desenvolvimento social e intelectual dos participantes. Não existe, nesse caso, previsão de riscos, danos ou desconfortos durante a realização da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de indenização ou recompensa financeira.

As crianças que forem autorizadas e desejarem participar do estudo serão divididas em dois grupos, um experimental e um controle. Serão realizadas avaliações psicopedagógicas em todas as crianças participantes do estudo, antes do início dos jogos de estratégia e logo após o encerramento das atividades com os jogos. Serão dois encontros semanais, com duração média de cinquenta minutos cada, ao longo de dois bimestres letivos em 2011. Além disso, ao final da realização das atividades com os jogos, serão realizadas entrevistas gravadas com as crianças, com seus professores e com seus pais.

Fica reservado aos participantes o direito de se recusar a responder questões que lhes tragam constrangimentos e de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem riscos de sofrerem penalizações. Fica-lhes também reservado o direito e a oportunidade de fazer perguntas sobre o objetivo e os procedimentos relacionados ao estudo a qualquer momento no transcurso desta pesquisa.

A guarda dos dados e materiais utilizados na pesquisa são de minha inteira responsabilidade e serão analisados e divulgados em relatórios científicos, bem como na dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, resguardando-se a identidade de todos os participantes.

Este TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Caso haja necessidade, poderá ser feito contato com a pesquisadora pelos telefones (61) 9191-3684, (61) 3551-9549 ou pelo e-mail: [rebeca@unb.br](mailto:rebeca@unb.br). Os contatos da Secretaria de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília são 3307-2123 e [pos@fe.unb.br](mailto:pos@fe.unb.br).

---

Professor Participante

---

Pesquisadora

## APÊNDICE C



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS

- 1- Qual a sua formação?
- 2- No decorrer de sua carreira docente, você já trabalhou com ensino especial?
- 3- E especificamente com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade?
- 4- O que é o TDA/H no seu entendimento?
- 5- Qual ou quais dessas características se aproximam mais das características de seu aluno?
- 6- Você acha que as oficinas com jogos de estratégia trouxeram contribuições para o desempenho escolar de seu aluno? Aponte algumas dessas contribuições.
- 7- A desatenção, a dificuldade de concentração, o comportamento agitado e problemas de relacionamento são características marcantes do TDA/H. Pensando nessas características específicas, você acha que houve melhora desses sintomas no seu aluno ao longo dos bimestres em foi aplicado o projeto de oficinas com jogos de estratégia?
- 8- Você acredita que a participação do seu aluno nas oficinas de jogos de estratégia facilitou o processo de aprendizagem de alguma disciplina específica?
- 9- Considerando aspectos gerais do desenvolvimento da criança, existe alguma mudança que você tenha percebido como significativa?
- 10- Você relaciona essas mudanças especificamente à participação nas oficinas a outros fatores?
- 11- Existe algo mais que você gostaria de dizer sobre as contribuições dos jogos para o desenvolvimento integral do seu aluno?

## APÊNDICE D



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADO ÀS MÃES

- 1- Com que idade seu filho iniciou o processo de escolarização?
- 2- Quando começaram a surgir as primeiras características que levaram você a procurar atendimento médico especializado para o diagnóstico de TDA/H?
- 3- De que maneira você descreve seu filho atualmente?
- 4- A desatenção, a dificuldade de concentração, o comportamento agitado e problemas de relacionamento são características marcantes do TDA/H. Quais desses comportamentos estão presentes no comportamento do seu filho?
- 5- Com que frequência a escola direcionava a vocês, queixas relacionadas a esses comportamentos?
- 6- Você acha que as oficinas com jogos de estratégia, desenvolvidas durante esses meses, trouxeram contribuições para o desempenho escolar de seu filho? De que maneira?
- 7- Você observou melhora no aproveitamento dos conteúdos escolares? Como?
- 8- Qual ou quais disciplinas você acredita os jogos possam ter ajudado seu filho em relação à aprendizagem?
- 9- Existe alguma mudança que você tenha percebido como significativa, desde que seu filho começou a participar as oficinas com jogos de estratégia?
- 10- Você relaciona essas mudanças especificamente aos jogos ou a outros fatores? Quais?
- 11- Existe algo mais que você gostaria de dizer sobre as mudanças observadas na rotina do seu filho, desde que começou a participar das oficinas?

## APÊNDICE E



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADO ÀS CRIANÇAS

- 1- Qual ou quais dos jogos utilizados nas oficinas você já conhecia?
- 2- O que você achou de ter participado dessas oficinas?
- 3- Como era seu dia a dia em sala de aula antes delas?
- 4- Você acha que a partir das atividades que desenvolvemos durante esse período houve alguma mudança no seu desempenho escolar?
- 5- Como eram os resultados de suas avaliações e como estão agora?
- 6- Em sala de aula, você consegue avaliar se o seu relacionamento com os colegas melhorou?
- 7- E com a professora?
- 8- Você acha que as oficinas ajudaram de alguma maneira a aprendizagem dos conteúdos escolares?
- 9- De que maneira?
- 10- Existe algo mais que você gostaria de dizer sobre as mudanças que aconteceram nesse período?
- 11- Infelizmente nossas oficinas acabaram. Você acha que seria interessante que a escola desse continuidade ao trabalho que nós desenvolvemos? Por quê?

## APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DOS JOGOS

### **Cilada**

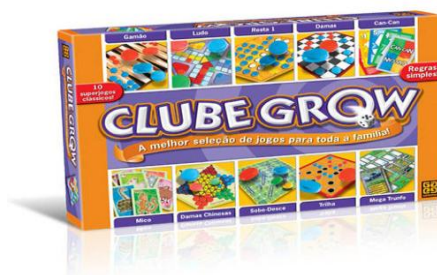
Composto por um tabuleiro-estojo e 24 peças de encaixe, oferece 50 opções de quebra-cabeças diferentes. As peças do Cilada são marcadas por letras na parte inferior. Na parte de dentro e de baixo do tabuleiro-estojo, estão gravadas 50 combinações diferentes, sendo que o jogador só poderá utilizar as peças indicadas na combinação do quebra-cabeça escolhido. Vence o jogador que conseguir encaixar todas as peças escolhidas no tabuleiro. Se não conseguir, o jogador terá caído numa cilada e deverá tentar novamente. Indicação de idade: a partir de 6 anos.



### **Clube Grow (Mico e Sobe e Desce)**

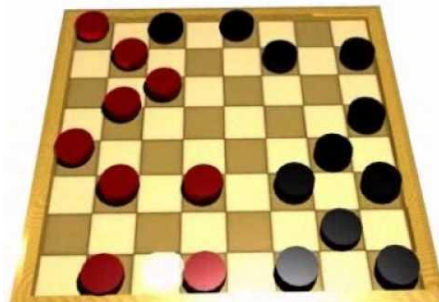
O Jogo do Mico é composto por um baralho contendo 35 cartas. Os jogadores deverão formar pares de animais com as cartas recebidas no momento da distribuição do baralho. Vence aquele que não ficar a carta MICO na mão.

O Sobe e Desce é composto por 1 tabuleiro, 1 dado e 4 fichas de cores diferentes. Os jogadores na sua vez deverão andar o número de casas indicadas pelo dado. Em cada casa que parar deverá seguir o comando que poderá ser de subir ou descer alguns degraus. Ganha quem conseguir chegar primeiro na casa 100.



### Damas

No Brasil o tabuleiro de Damas possui 64 casas, mas em outros países do mundo, o tabuleiro pode chegar a conter até 100 casas. Além do tabuleiro, compõe o jogo, na versão brasileira, 12 peças claras e 12 escuras. O objetivo é capturar o maior número possível de peças do adversário.



### Detetive

Neste jogo o desafio é encontrar o assassino do Sr. Carlos Fortuna, além de identificar a arma e o local do crime. São 8 armas, 11 possíveis cenas do crime e 8 personagens diferentes. Essa combinação resulta em centenas de possibilidades por isso, ganha quem conseguir obter o número suficiente de provas através dos fatos ocorridos no decorrer da partida.



### Gatos e Ratos

Regras:

1. Utiliza-se um tabuleiro de 64 casas (8x8).
2. Peças: 4 Gatos e 1 Rato (Figura 1)
3. Os Gatos movem-se de uma em uma casa pela diagonal à frente.
4. O Rato move-se de uma em uma casa pela diagonal à frente e para trás.
5. Não há captura.
6. Os Gatos vencem se bloquearem o Rato como mostra a Figura 2.

7. O Rato vence se escapar do cerco dos Gatos como mostra a Figura 3.

Comentário: Este pré-jogo, cujos princípios são facilmente assimiláveis por uma criança, exercita conceitos que serão úteis no aprendizado do xadrez, tais como a noção de cooperação que deve haver entre as peças; a noção de como o Peão captura; e também noções bastante elementares do que é xeque-mate. Este jogo pode ser ensinado antes de qualquer conteúdo enxadrístico.

Figura 1								Figura 2								Figura 3											
				□				8		□			□			□			8								
								7				□			□			7									
								6										6									
								5										5	□							□	
								4										4		□		□		□			
								3										3									
								2										2									
								1										1									
<b>A</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>f</b>	<b>g</b>	<b>h</b>		<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>f</b>	<b>g</b>	<b>h</b>		<b>A</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>f</b>	<b>g</b>	<b>h</b>		

### Imagem e Ação Júnior

Versão infantil dos jogos Imagem e Ação destina-se a crianças de 5 a 10 anos de idade. É composto por dois baralhos, um azul e um vermelho, com níveis de dificuldade diferentes. São 480 palavras que devem ser desenhadas com o intuito de transmitir aos companheiros de equipe a palavra em questão. Ganha a equipe que tiver maior capacidade de dedução.



### Lince

É composto por um tabuleiro progressivo quanto ao nível de dificuldade. O nível fácil é composto por 90 figuras, o médio por 174 figuras e o difícil por 264 figuras. O jogador que conseguir achar todas as figuras propostas para a rodada antes de seu adversário, ganha a partida.



### Pega-Varetas

O jogo é constituído por um conjunto de varetas coloridas, sendo que cada cor corresponde a uma pontuação diferente. Os jogadores precisam, na sua vez, tentar pegar o maior número de varetas possível, uma de cada vez, sem mexer nas demais. Ganha quem conseguir a maior pontuação.



### Perfil Júnior 2

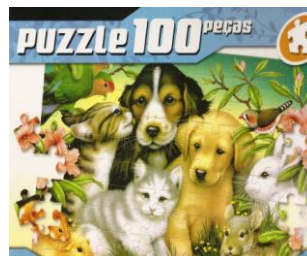
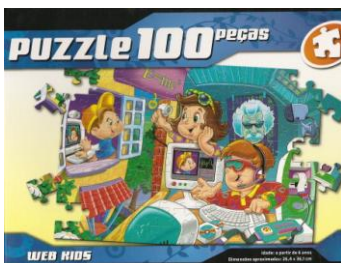
Esse jogo segue a mesma lógica que o Imagem e Ação, porém os jogadores terão que deduzir a resposta com base em dicas que são oferecidas verbalmente. As dicas referem-se a pessoas, personagens, animais, coisas ou lugares. Quanto menos dicas pedir, mais pontos o jogador vai acumulando, porém vence quem conseguir relacionar as dicas à palavra em questão.



### Quebra-Cabeças

Foram utilizados 6 quebra-cabeças diferentes, sendo dois de 60 peças, dois de 100 peças e dois de 150 peças.





### Senha

Este é um jogo que exige pensamento lógico e dedutivo para estabelecer uma estratégia capaz de descobrir a senha do adversário. É destinado a crianças a partir de 8 anos de idade e para dois jogadores de cada vez.



### Sudoku Júnior

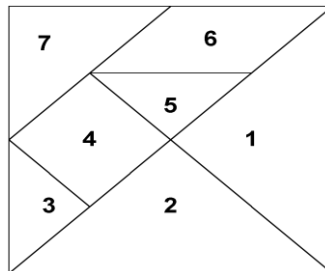
Essa é uma variação do Sudoku tradicional, que substitui os números pelos personagens da Turma da Mônica. O tabuleiro tem dupla face com dois níveis diferentes de dificuldade. A primeira face estabelece enigmas que devem ser

resolvidos utilizando apenas 4 personagens da Turma e o segundo, estabelece enigmas com 6 personagens. São 50 desafios diferentes para resolver. Indicação de idade: de 6 a 12 anos.



### Tangram

Quebra-cabeça chinês composto por 5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo, totalizando 7 peças que podem ser utilizadas para formar diversas figuras.



### Xadrez

Jogo de tabuleiro com 64 casas, 16 peças claras e 16 peças escuras sendo 1 rei, 1 Rainha, 2 bispos, 2 cavalos, 2 torres, e 8 peões para cada conjunto de peças. Cada peça tem seu próprio movimento característico. Quem capturar o Rei adversário primeiro vence a partida.

