SÃO PAULO, Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Paulus, 2008.

UNESCO, Educação Para Todos: O Quadro de Ação de Dakar. <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm acesso 19-03-2017.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. O papel do jogo na educação infantil. Avisa lá. São Paulo, nº. 17, p.9-47, jan. 2004.

ZABALA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. 60

O BENEFÍCIO DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA O APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

SÔNIA ADRIANA CAMPOS MAURÍCIO

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem exploratória e descritiva com o objetivo geral de analisar o benefício das atividades lúdicas para o aprendizado de crianças com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e como objetivos específicos:. Concluiu-se com esta pesquisa que algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho para o planejamento da escola e de aula dos professores. Neste trabalho, proponho o início de uma discussão bastante presente quanto à responsabilidade do professor em lidar e incluir crianças com TDAH nas atividades cotidianas em sala de aula; aqui incluo também a responsabilidade social da escola. Para isso, é necessário que haja profissionais capacitados, informados e habilitados para lidar com este transtorno.

PALAVRAS-CHAVES: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Lúdico; Aprendizado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS:

ABREVIATURA-SIGNIFICADO

TDAH- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE OA- OBJETOS DE APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é hoje um dos temas mais estudados em crianças em idade escolar. Estima-se que ele apresente uma das principais fontes de encaminhamento de crianças ao sistema de saúde para início de tratamento psicológico. Os estudos nacionais e internacionais situam a prevalência de TDAH entre 3% e 6%, sendo realizados com crianças em idade escolar na sua maioria. O impacto geral desse tipo de transtorno na sociedade é enorme, considerando-se seu alto custo financeiro, o estresse nas famílias, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como efeitos negativos na autoestima das crianças e adolescentes. Estudos têm de-

monstrado que crianças com essa síndrome apresentam um risco aumentado de desenvolverem outras doenças psiquiátricas na infância, adolescência e idade adulta (SANTOS E ABREU VASCONCELOS, 2011).

Este estudo tem como objetivo demonstrar a importância de atividades lúdicas, não somente para complementar o acompanhamento, seja este fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, de crianças portadoras do TDAH, como também os benefícios inclusos na aprendizagem das atividades propostas no dia a dia da sala de aula em escolas. Dentro desta perspectiva, o objeto de estudo será o lúdico em benefício da aprendizagem, favorecendo assim a inclusão destas crianças que necessitam de apoio e atenção, bem como de profissionais que estejam capacitados, em conhecimento e habilidades para lidar e propiciar um ambiente facilitador onde promova possibilidades de a criança criar, superar os desafios e caminhar com mais segurança.

A escola e os professores são a outra grande parte de convívio social de crianças portadoras de TDAH, num ambiente escolar são inúmeras as vivências não só de aprendizado pedagógico, mas de convivência e socialização, até mesmo pelo fato da criança passar boa parte do tempo inserida neste ambiente. É neste espaço, que poderão surgir indícios de comportamentos que indiquem este transtorno e que clamam por maior atenção. Desta forma, encontra-se implícito neste estudo a necessidade de uma formação de professores que esteja preparada para distúrbios e/ ou transtornos que se tornam cada vez mais presentes em uma sociedade que tem indicado a inclusão como forma de sanar as diferenças que só reforçam a desigualdade e a alienação, esta expressão refere-se a formas de ensino tão padronizadas e rígidas, que de alguma forma trazem fortemente a importância de atividades lúdicas que não sejam somente para o simples jeito de brincar, mas que acreditem no lúdico, quer com jogos quer com brincadeiras que promovam a aprendizagem e servem como precursores de potencializar a capacidade intelectual que muitas crianças portadoras do TDAH possuem.

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima. O indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças (DE ALMEIDA e SHIGUNOV, 2008).

DESENVOLVIMENTO

Gadotti (1993, p. 80) comprova e discute a má qualidade do ensino no Brasil em relação a outros países:

"Há 30 anos venho acompanhando a situação da escola e a deteriorização que se deu de forma acentuada no nosso país e na América Latina. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina, o México, ao lado de outros países como o Uruguai e

a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países. No Chile, o analfabetismo é de apenas 2%, na Argentina, 3% e no México 5%, não se comparando com os índices de 30% no Brasil".

Diante dessa análise, a utilização de atividades lúdicas nas escolas, pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos, incluindo também a população deste estudo. Claro, que atividades de proposta lúdica não abarcariam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas funcionam como ferramentas de auxílio na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuíram para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável.

A realização desta pesquisa justificou-se pelo fato de apesar das várias propostas e ações existentes no âmbito da Educação, como projetos educacionais, simpósios, seminários, programas de governo, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios no que se trata do aprendizado de crianças portadoras de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o que demonstra a necessidade de mudanças no contexto educacional, sendo assim, o contexto das atividades lúdicas desenvolvidas tomam espaço e o professor torna-se um dos principais, senão o mais importante protagonista dessa mudança.

1 - TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. O diagnóstico de TDAH em crianças e adolescentes exige não apenas que a criança seja examinada, mas também que deve existir entrevista com os pais, além de obtenção de informações com a escola. Crianças geralmente apresentam relato pouco preciso acerca de seu comportamento, ao passo que adolescentes tendem a subestimar seus sintomas de TDAH; pais geralmente são questionados sobre a manifestação de sintomas de TDAH não apenas em casa, mas também no ambiente escolar. O TDAH na infância em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças apresentam comportamentos diferenciados dos demais alunos e atualmente as escolas têm uma preocupação constante com essas crianças. A Prefeitura Municipal de São Paulo já trabalha com órgãos que são responsáveis por analisar junto ao professor e coordenação, direção, supervisão escolar casos de TDHA. Algumas delas apresentam comportamentos bem diferentes e outras podem até parecer normais dentro da escola. Na maioria das vezes, este problema é detectado porque apresentam dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, um relatório bem elaborado por estes profissionais pode ajudar bastante nos encaminhamentos que a escola faz. Muitas (dessas crianças, não param quietas por muito tempo).

Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescentes com TDAH podem

apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites (COUTINHO, 2009).

A prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões, o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais (as práticas de determinada sociedade, etc.), o modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos. Portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões (FERREIRA E FARIA, 2015).

Algumas observações já são feitas pela escola quando se analisa o ambiente da criança e já se sabe o ambiente familiar é possível detectar alguns comportamentos diferenciados, porém a escola e professores precisam tomar cuidado sobre a questão determinista, pois muitos conseguem se sobressair e é por isso que devem passar pela escola para que possam melhorar suas condutas, participando ativamente da vida social.

Dentro desta perspectiva, atualmente as escolas já são equipadas com salas de informática, bibliotecas, quadras poliesportivas, salas de ginásticas e claro diferentes profissionais proporcionam diferentes atividades para que todas essas crianças possam ser contempladas a fim de garantir o direito de aprender de cada criança. Além disso, atualmente algumas crianças recebem apoio de mais um profissional dentro da sala de aula, além do apoio do professor que oferece atividades diferenciadas para o seu desenvolvimento.

Apresenta uma ferramenta que utiliza parte dos conceitos apresentados acima, destacando-se a criação de um agente inteligente que permite detectar indícios de déficit de atenção e hiperatividade nos alunos. Dessa forma, este projeto utilizará como base a ferramenta citada acima incorporando Objetos de Aprendizagem, para que os professores tenham a possibilidade de reutilizá-los e adaptá-los para diferentes situações.

2- O LÚDICO: JOGOS E BRINCADEIRAS EM BENEFÍCIO DA APRENDIZAGEM

Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Não é objetivo desta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura

é desejável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si certo corte do real, certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a trabalhar caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (DE ALMEIDA e SHIGUNOV, 2008).

Normalmente, os professores alfabetizadores são os profissionais que mais se preocupam com o ”brincar” em sala de aula e já sabem que aprender brincando torna a tarefa do professor mais leve e as crianças adoram. Mas é nesta fase da vida que elas começam a ter contato com as regras estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, esses profissionais devem garantir que todas as crianças se alfabetizam, porém quando há alguma criança que não se adequa às regras do ambiente é necessário que o profissional providencie relatório, juntamente com a família para que esta criança seja mais bem atendida dentro do ambiente escolar.

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se for verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. Essa não é a única relação do jogo com uma cultura preexistente, não é a única que invalida a ideia de ver na atividade lúdica a fonte da cultura (MELO, 2012).

O segundo ponto que gostaríamos de salientar tem seu fundamento na literatura psicológica que atualmente insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar. Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebés entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (VENÂNCIO, 2013).

Que tentam provar esses exemplos senão a ideia de que antes de ser um lugar de criação cultural, o jogo é um produto cultural, dotado de certa autonomia?

Consequentemente, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida. Por isso é necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usam os números. O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos (DOS SANTOS, 2016).

É necessário que o professor seja ativo e reconheça as necessidades da criança e/ou de seu aluno. Ele deve ter a capacidade e a habilidade de criar espaços e momentos em que haja jogos e brincadeiras, considerando a individualidade cada um, utilizando recursos adequados, apropriados para o uso, estabelecer propostas que propiciem a aprendizagem, que estimule a capacidade criativa do aluno e que favoreça a interação coletiva do grupo (DA SILVA, MOREIRA E DELLA MÉA, 2015).

Sabe-se que a Educação é um direito de todos e sendo para todos devemos considerar que a escola precisa se adequar às necessidades educacionais de seu contexto social e escolar. As necessidades educativas especiais vão muito além do termo “deficiência”, utilizado comumente em alguns discursos que ouvimos.

Utilizados terapeuticamente, os jogos de mesa podem exercer diferentes papéis. Diante da situação do brincar em grupo utilizando jogos é possível avaliar o repertório comportamental da criança na interação com o terapeuta e com as demais crianças (situação muito próxima da real), já que é na relação da criança com o meio que os comportamentos-problema da vida cotidiana são emitidos e podem ser melhor trabalhados. O contato da criança com o jogo proporciona também o acesso a sentimentos e outros comportamentos encobertos, na medida em que ao jogar a criança expressa o que sente e o que pensa (VENÂNCIO, 2013).

O caráter lúdico dos jogos permite o desenvolvimento de boa relação interpessoal entre terapeuta-criança e criança-criança, contribuindo para que habilidades motoras, cognitivas, sociais e acadêmicas, muitas vezes deficitárias, sejam desenvolvidas mediante um ambiente reforçador.

Tendo em vista que crianças com tal diagnóstico podem apresentar prejuízos nas interações sociais, os comportamentos importantes para o estabelecimento de um bom relacionamento interpessoal que podem ser instalados na situação de jogo são: contato visual adequado, oferecer ajuda para guardar os materiais e arrumar o ambiente terapêutico, ajudar ou pedir ajuda ao amigo quando encontrar dificuldades, pedir para escolher o jogo, pedir permissão para pegar ou manusear materiais da sala de terapia, manusear adequadamente os materiais, responder verbalmente ao amigo ou terapeuta quando for solicitado, perguntar quando não entende instruções ou regras estabelecidas, falar

somente quando outra pessoa não estiver falando, falar em tom de voz adequado, fazer somente comentários positivos em relação a si mesmo e aos demais, aprender a ceder, aprender a reclamar e exercer direitos assertivamente (STROH, 2010).

3- A ESCOLA E O TDAH

Parece que a mídia tem sido o maior veículo das controvérsias diagnósticas referenciando a escola e o TDAH. Nessa perspectiva, a escola não só detecta e evidencia o TDAH, mas também produz os seus sintomas, sendo, portanto, chamada a se comprometer com o transtorno e a se posicionar diante do problema. Apesar desse chamado, percebe-se que existe uma submissão histórica ao discurso médico bem como sua aceitação, sem que haja questionamentos por parte do educador. A literatura sobre o TDAH, quando se refere às implicações educacionais, aponta para um saber alheio, orientado por áreas como a neuropsiquiatria e a psicologia. Será que isso significa que as implicações educacionais seriam uma "cartilha" de procedimentos ditada pelo discurso médico e endossada pela psicologia, para a escola e os professores seguirem? O TDAH se alastra no espaço escolar, sem, entretanto, mostrar-se livre de propósitos latentes, que emergem na aparência de um discurso rotulado de científico que se aloja no cotidiano escolar e que, consequentemente, afeta suas práticas. Esses propósitos latentes do discurso médico-científico sobre TDAH são propósitos que alojam saberes e poderes, conjugando a educação à hegemonia do discurso médico. Os trabalhos desses autores e também a presente pesquisa, mostram o comprometimento da educação com esses discursos que perpassam seu espaço e que estabelecem normas que geram consequências para a prática pedagógica. Um fenômeno enfatizado nos referidos trabalhos é o processo de patologização e, consequentemente, de medicalização, que, através do TDAH, configura a extensão do discurso médico no espaço escolar. O fenômeno da patologização dos problemas escolares se caracteriza como o marco do encontro da medicina com a educação, no intuito de construir o sistema moderno de educação. O ideal moderno traz consigo a tentativa de enquadramento e de normatização do sujeito. A busca compulsiva de desvelamento e de controle dos mecanismos do mundo direciona-se, também, para o homem, ou seja, seu corpo e seu psíquico transformam-se em objetos de análise comparativa, vislumbrando uma sociedade progressista, ordenada e idealmente feliz. Nessa tentativa de ajustamentos objetivando uma sociedade progressista e científica, a medicina tornou-se uma grande aliada, pois ela poderia construir uma taxonomia humana, não muito diferente da taxonomia de plantas e animais (DA SILVA, MOREIRA E DELLA MÉA, 2015).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico com abordagem exploratória e descritiva bibliográfica em que foram utilizadas as bases de dados online LILACS, SCIELO, BDENF; no qual se verificaram o benefício das atividades lúdicas para o aprendizado de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Assim, inicialmente foi realizada

uma busca sobre a produção do conhecimento referente ao tema de estudo, tendo como objetivo identificar as concepções sobre este modo de aprendizado. Na busca inicial foram considerados os títulos e os resumos dos artigos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse, sendo destacados os resumos (dos artigos que não tinham texto acessível) e os textos completos dos artigos, utilizando-se como palavras chave os termos atividades lúdicas, crianças e o lúdico, benefícios do lúdico e crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

Com base na fundamentação teórica podemos perceber que atividades com jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da criança. O lúdico atua nas atividades intelectuais da criança, o que se torna indispensável para a prática de um contexto educativo. Brincando que a criança adquire aprendizado e explora o mundo que a rodeia, tomando cada vez mais conhecimento do que está a sua volta. O brinquedo é um recurso que promove experiências agradáveis à criança, desempenhando um papel de grande importância para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. Algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e podem ser usadas facilmente pelos professores em seus planejamentos de aulas:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Considera-se efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação.

Uma escola empenhada para os desafios da inclusão deve primeiramente estar muito bem informada e preparada para receber novos desafios. Sendo assim a deve-se, por parte da escola e do professor, levar em conta as diferenças individuais de aprendizagem, empenhar-se em critérios de avaliação diversificados, possuir uma individualização das atenções, ter salas de aula que permitam ao aluno e ao professor o máximo de contato e devem estar organizadas quanto aos murais, lembretes, cartazes que especifiquem regras gerais de comportamento e convivência.

Faz-se necessária a reestruturação das instituições escolas, investindo em especializações ou ampliando o campo profissional, pois assim todos os alunos

com TDAH, poderão se beneficiar e complementar o tratamento que fazem deste transtorno, e que acomete sua vida diária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este estudo que algumas brincadeiras e jogos beneficiam crianças com este transtorno e são ótimas ferramentas de trabalho para o planejamento da escola e de aula dos professores.

Neste trabalho, proponho o início de uma discussão bastante presente quanto à responsabilidade do professor em lidar e incluir crianças com TDAH nas atividades cotidianas em sala de aula; aqui incluo também a responsabilidade social da escola. Para isso, é necessário que haja profissionais capacitados, informados e habilitados para lidar com este transtorno.

Se apropriando do lúdico, o professor poderá identificar a criança TDAH, favorecer a inclusão e ajudar não somente a muitas famílias de crianças com este transtorno, mas também escola, sinalizando ao setor responsável por esta questão, que dará todas as orientações para que haja encaminhamento a profissionais especializados em tratar o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

COUTINHO, Gabriel et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. Rev Psiq Clín, v. 36, n. 3, p. 97-100, 2009.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Rev. bras. educ. espec, v. 21, n. 1, p. 111-126, 2015.

CUNHA, Ana Cristina Teixeira. Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspetiva dos professores. 2012. Tese de Doutorado.

DA SILVA, Vanucia Souza; MOREIRA, Daniela Dalla Lana; DELLA MÉA, Cristina Pilla. TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH). In: IX Mostra de Iniciação

Científica e Extensão Comunitária e VIII Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação da IMED 2015. 2015.

DE ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro; SHIGUNOV, Viktor. A atividade lúdica infantil e suas possibilidades. Journal of Physical Education, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2008.

DE LUCA, Marcelo Alexandre Siqueira–ESIC; CIULIK, Fabiane–OPET. O professor e a indisciplina do aluno em sala de aula: atitudes que podem evidenciar o "TDAH". http://www. futureschool. com. br/artigos/artigo6. pdf. Acesso em, v. 20, n. 10, 2012.

DOS SANTOS, Lorraine Kathleen. FAMÍLIA E A ESCOLA NA APRENDIZAGEM DA

CRIANÇA COM TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. Pedagogia em Ação, v. 8, n. 1, 2016.

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais. 4ª edição. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002

FERREIRA, Janaina Glauciane de Oliveira; FARIA, Elaine Leporate Barroso. TDAH e diagnóstico: impactos na educação e nos dias atuais. In: Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão e da Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. 2015.

FONSECA, Thalles Braga; DE BRITTO, Yan Moraes; SALES, Álvaro Felipe Barbosa. Abordagem lúdica dos transtornos de aprendizagem e TDAH. ANAIS DO CBMFC, n. 12, p. 294, 2013.

FONSECA, Tânia de Fátima Gontijo; RODRIGUES, Isadora Ferreira; BORGES, Sanny Catteriny Gregório. Manhã de leitura afetuosa: um programa biblioterápico com ciranças com o perfil do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

em escola municipal de Formiga-MG. Conexão ciência (Online), v. 7, n. 2, p. 74-87, 2012.

FREIRE, Antonio Carlos Cruz; PONDÉ, Milena Pereira. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. Arquivos de Neuropsiquiatria, v. 63, n. 2-B, p. 474-478, 2005.

GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ed. ÁTICA, 1993.

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

MELO, Valéria Miguel da Cruz. A importância do lúdico para crianças com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. 2012.

SANTOS, Letícia de Faria; ABREU VASCONCELOS, Laércia. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2011.

SILVA, Marileide Lemes da. Psicomotricidade e atividades lúdicas para alunos da educação básica que apresentam TDAH. 2012.

STROH, Juliana Bielawski. TDAH--diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 83-105, 2010.

VENANCIO, Sonia Isoyama et al. Metilfenidato no tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças e adolescentes. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), v. 14, n. 2, p. 237-246, 2013.