

ISNALDO FLORÊNCIO ARAÚJO JÚNIOR

EFEITO TERAPÊUTICO DA OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA  
ATENÇÃO SUSTENTADA EM CRIANÇAS DE SETE A NOVE ANOS COM TDAH

JOÃO PESSOA, 2023

EFEITO TERAPÊUTICO DA OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA  
ATENÇÃO SUSTENTADA EM CRIANÇAS DE SETE A NOVE ANOS COM TDAH

Dissertação apresentada ao Programa  
Associado de Pós-Graduação em  
Educação Física UPE/UFPB como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre.

Área de concentração II: Cultura, Educação e Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

JOÃO PESSOA, 2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A663e Araújo Junior, Isnaldo Florêncio.

Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH / Isnaldo Florêncio Araújo Junior. - João Pessoa, 2023.  
104 f. : il.

Orientação: Pierre Normando Gomes-da-Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCS.

1. Educação física - TDAH. 2. Crianças - TDAH. 3. Jogos infantis. 4. Pedagogia da corporeidade. I. Gomes-da-Silva, Pierre Normando. II. Título.

UFPB/BC

CDU 796.4:616-008.61(043)

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE-UFPB**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

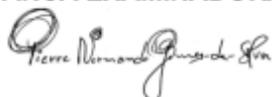
A Dissertação **Efeito Terapêutico da Oficina de Brinquedos e Brincadeiras para Atenção Sustentada em Crianças de Sete a Nove Anos com TDAH**

Elaborada por Isnaldo Florêncio Araújo Júnior

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

João Pessoa, 18 de abril de 2023

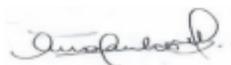
**BANCA EXAMINADORA:**



Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva  
UFPB - Presidente da Sessão



Prof. Dr. Iraquitan de Oliveira Caminha  
UFPB - Membro Interno



Profa. Dra. Ana Paula Soares de Campos  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – Membro Externo

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a vida e pela belíssima oportunidade de conviver e aprender com pessoas que me permitiram chegar até aqui. Obrigado meu Deus por me presentear com este momento lindo de realização e concretização de um sonho.

A minha esposa Samara Florêncio, por todo cuidado, incentivo, paciência e dedicação ao longo dos nossos 18 anos de convivência.

Aos meus filhos *Samuel* e *Sabrina*, por me darem diariamente uma dose de ânimo e perseverar nessa busca;

Ao meu pai e minha mãe que contribuíram com minha educação e formação pessoal.

Ao meu orientador Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, pela honra de sua convivência, por acreditar no meu potencial e pela oportunidade de aprender brincando. Gratidão por ter sido um grande incentivador ao longo dessa jornada acadêmica, pelo profissionalismo, sensibilidade e paciência a mim atribuídos.

Aos meus companheiros e amigos da Escola Brincante, com os quais venho dividindo trabalho, alegrias na minha experiência durante a pós-graduação. A missão foi cumprida, sigamos, avante guerreiros e guerreiras somos vitoriosos!

À minha banca, muito especial, docentes que se disponibilizaram e se tornaram colaboradores fundamentais nessa construção, Ana Paula Soares e Iraquitã Caminha, cujas contribuições foram inspiradoras.

A todos que fazem o Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, e aos docentes que se dedicaram a essa etapa de nossa formação;

Agradecimento especial ao secretário Ricardo Melo, por sempre me receber com um sorriso no rosto. Seu carisma, competência e boa vontade em ajudar foram inspiradores pra mim;

A psicóloga Estelita por ter sido fundamental na articulação com a coordenação do Capsi, possibilitando-me a realização das oficinas e a busca pelas crianças participantes da pesquisa.

Rejane Maria, que deu um toque especial ao texto, ao cuidar com muito zelo das correções ortográficas.

Aos meus colegas de trabalho, que com paciência e compreensão entenderam os momentos difíceis da minha trajetória acadêmica.

E a todos que contribuíram nessa construção, meu muito obrigado.

**Gratidão.**

Oi vivemos aqui nessa terra  
Lutando pra sobreviver  
O Lugar onde poucos têm muito  
E muito sem ter o que comer  
Olhando isso eu fico triste  
Me pergunto qual é a solução?  
Estou feliz por ter a capoeira  
Como forma de expressão  
Capoeira é uma arte  
E arte é obra de Deus

Nesta terra eu não tenho muito (refrão)  
Mas tudo que eu tenho foi Deus que me deu (refrão)

Eu tenho um canarinho cantador  
Berimbau afinado e um cavalo chotão  
E um carinho da morena faceira que me deu  
Seu amor e o menino chorão  
Ah! Meu Deus quando eu partir  
Desse mundo enganador  
Pra meu filho eu deixarei  
Uma coisa de valor, é é é .

Não é dinheiro, não é ouro, não é prata.  
É um berimbau maneiro que eu ganhei do meu avô. (refrão)

Ô, ô, ô, Meu berimbau que toca Iúna e benguela  
Toca paz, e toca guerra e toca até chula de amor.

Não é dinheiro, não é ouro, não é prata.  
É um berimbau maneiro que eu ganhei do meu avô.

## **RESUMO**

Com o avanço do conhecimento sobre os critérios diagnósticos dos transtornos comportamentais na população, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem se destacado. Considerando essa crescente, e a busca por tratamentos com menos efeitos colaterais, tem-se indicado o jogo como um recurso possível. A Pedagogia da Corporeidade tem demonstrado como o jogo pode estimular a atenção, sociabilidade e memória, daí definirmos como problema de pesquisa: Quais efeitos terapêuticos são produzidos na atenção sustentada em crianças com TDAH por meio do programa didático, Oficina de Brinquedos e Brincadeiras (OBBA)? Assim, o objetivo ficou assim definido, analisar o potencial terapêutico da OBBA ao absorver o jogador, mantendo a atenção das crianças com TDAH durante o jogo. A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, cujos sujeitos foram 4 crianças, na faixa etária de 7 a 9 anos, com diagnóstico de TDAH, cadastradas no Centro de Atenção Psicossocial Infantil-Juvenil (Capsi). Definimos como instrumentos para obtenção dos dados o prontuário de identificação e o roteiro de observação, utilizados ao longo da realização das oficinas (OBBA), foram duas sessões semanais de, aproximadamente, 40 minutos, em um período de dois meses, portanto, doze sessões e 960 horas de sessões filmadas. Os brinquedos e brincadeiras explorados ao longo das sessões foram o tangram, a peteca e o vai-vem. Para análise dos dados foi utilizado o método Escritural, desenho semiótico de análise do movimento da Pedagogia da Corporeidade. A partir da análise dos dados inferimos que a OBBA se mostrou como um recurso eficaz, ao produzir a estimulação necessária para a atenção sustentada em crianças com TDAH. Identificamos como efeitos das oficinas a atenção sustentada de crianças, por longo período, durante a confecção do brinquedo e realização das brincadeiras, ao passo que se revelou como estimulador da imaginação, criatividade e autoestima na construção do próprio brinquedo. A experiência do brincar durante as oficinas com o tangram, a peteca e o vai-vem, demonstraram que os jogos de construção, são de fácil acesso, baixo custo, sem contraindicação e incitou o brincar atento e criativo das crianças com TDAH.

**Palavras-chave:** Educação Física. Pedagogia da Corporeidade. Jogo. Crianças. TDAH.

## ABSTRACT

With the advancement of knowledge about the diagnostic criteria for behavioral disorders in the population, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (TDAH) has stood out. Considering this growing trend, and the search for treatments with fewer side effects, games have been indicated as a possible resource. The Corporeality Pedagogy has demonstrated how the game can stimulate attention, sociability and memory, hence we define as a research problem: What therapeutic effects are produced in sustained attention in children with TDAH through the didactic program, Toys and Toys Workshop (OBBA)? Thus, the objective was thus defined, to analyze the therapeutic potential of OBBA by absorbing the player, keeping the attention of children with TDAH during the game. This research is characterized as an action-research, whose subjects were 4 children, aged between 7 and 9 years old, diagnosed with TDAH, registered at the Child-Youth Psychosocial Care Center (Capsi). We defined as instruments for obtaining the data the identification record and the observation script, used throughout the workshops (OBBA), there were two weekly sessions of approximately 40 minutes, in a period of two months, therefore, 12 sessions and 960 hours of filmed sessions. The toys and games explored during the sessions were the tangram, the shuttlecock and the shuttle. For data analysis, the Scriptural method was used, a semiotic design for analyzing the movement of the Pedagogy of Corporeality. Based on data analysis, we inferred that OBBA proved to be an effective resource, as it produced the necessary stimulation for sustained attention in children with TDAH. We identified as effects of the workshops the sustained attention of children, for a long period, while making the toy and carrying out the games, while it proved to be a stimulator of imagination, creativity and self-esteem in the construction of the toy itself. The experience of playing during the workshops with the tangram, the shuttlecock and the shuttle showed that construction games are easy to access, low cost, without contraindications and encouraged attentive and creative play by children with TDAH.

Keywords: Physical Education. Corporeality Pedagogy. Game. Children. TDAH.

## LISTA DE SIGLAS

Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade	TDAH
Oficina de Brinquedos e Brincadeiras	OBBA
Centro de Atenção Psicossocial	CAPS
Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil	CAPSi
Unidades de Acolhimento	UAs
Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade	GEPEC
Pedagogia da Corporeidade	PC
Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde	CID-10
Associação Americana de Psiquiatria	APA
Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5	DSM-V
Transtorno do Espectro Autista	TEA
Transtorno Opositivo Desafiador	TOD
Teste de Atenção por Cancelamento	TAC
Trail Making Test - Teste de trilhas	TT
Brincante 1	B1

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
<b>Figura 1 -</b> Tangram com seus possíveis desenhos.....	40
<b>Figura 2 -</b> Peteca artesanal.....	41
<b>Figura 3 -</b> Vai e vem.....	42
<b>Figura 4 -</b> Figuras para adivinha.....	45
<b>Figura 5 -</b> Brincante 2 demonstrando a transposição da figura indicada através da montagem das peças do tangram.....	46
<b>Figura 6 -</b> Brincante 1 demonstrando sua peteca construída.....	47
<b>Figura 7 -</b> Brincante 4 mostrando orgulhoso o seu brinquedo construído.....	48
<b>Figura 8 -</b> Show de mágica.....	53
<b>Figura 9 -</b> Sala disponível para realização das oficinas, com bexigas e tatame.....	61
<b>Figura 10 -</b> Sequência de ações de B3 onde o mesmo aparece atrapalhando o colega durante a atividade.....	61
<b>Figura 11 -</b> Sequência de ações do brincante 1 no show de mágica.....	63
<b>Figura 12 -</b> Sequência de ações do brincante 1 no tangram e no vai-vem.....	63
<b>Figura 13 -</b> Brincante 1 deitado na mesa enquanto o mediador apresenta o vai-vem.....	63
<b>Figura 14 -</b> Brincante 3 atento na resolução dos enigmas do tangram.....	64
<b>Figura 15 -</b> Colagem das peças do tangram.....	65
<b>Figura 16 -</b> B3 comemora a finalização da atividade.....	66
<b>Figura 17 -</b> Brincantes exploram o material, empolgados, vão dando vida ao brinquedo..	67
<b>Figura 18 -</b> Apresentação do vai e vem aos brincantes. ....	68
<b>Figura 19 -</b> Brincante 3 finalizando a peça .....	70
<b>Figura 20 -</b> Rito de comemoração por finalizar a peça .....	71
<b>Figura 21 -</b> Brincante 3 associando as peças durante a construção do tangram .....	72
<b>Figura 22 -</b> associação de peças com o boomerang do Batman .....	73
<b>Figura 23 -</b> B2 concentrado pintando sua garrafa .....	73
<b>Figura 24 -</b> B4 comemora ao ter finalizado o desafio.....	74
<b>Figura 25 -</b> B3 pedindo auxílio ao mediador .....	76
<b>Figura 26 -</b> B3 levanta as mãos expressando sua satisfação.....	76
<b>Figura 27 -</b> B3 faz rito de comemoração .....	77
<b>Figura 28 -</b> B3 ao chamar a mãe para montar seu brinquedo .....	78
<b>Figura 29 -</b> B4 e B3 pedem para mostrar os brinquedos feitos aos pais.....	78
<b>Figura 30 -</b> Show de mágica 2.....	80
<b>Figura 31 -</b> O berimbau mandou.....	80
<b>Figura 32 -</b> Sequência de ações dos brincantes imitando os bichos.....	82
<b>Figura 33 -</b> B2 construindo e brincando com a peteca .....	83
<b>Figura 34 -</b> Reação dos brincantes ao ver o vai e vem.....	83
<b>Figura 35 -</b> Materiais utilizados na construção do vai e vem.....	84
<b>Figura 36 -</b> B1 abraço o colega .....	86
<b>Figura 37 -</b> ajuda mútua dos brincantes .....	87

<b>Figura 38</b> - mediador dançando com os brincantes .....	88
<b>Figura 39</b> - mediador imitando os animais com os brincantes .....	89
<b>Figura 40</b> - mediador e brincantes comemorando .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
<b>Quadro 1</b> - Autores, título do estudo, área de conhecimento .....	17
<b>Quadro 2</b> - Controle de presença nas oficinas .....	43
<b>Quadro 3</b> - Oficina do tangram - construção .....	44
<b>Quadro 4</b> - Passo a passo da construção do tangram .....	45
<b>Quadro 5</b> - Passo a passo da construção da peteca .....	47
<b>Quadro 6</b> - Passo a passo da construção do vai e vem .....	48
<b>Quadro 7</b> - Campos e códigos para analisar a situação de movimento .....	50
<b>Quadro 8</b> - Indicadores de ação a partir dos campos analíticos - situação de jogo do tangram .....	42

## LISTA DE TABELAS

TABELA		Página
<b>Tabela 1 -</b>	Sujeitos da pesquisa e objetivos do estudo .....	19
<b>Tabela 2 -</b>	Tendência de comportamento da atenção nas oficinas de construção .....	59
<b>Tabela 3 -</b>	Tendência de comportamento da atenção nas oficinas de brincadeira .....	60

## LISTA DE GRÁFICOS E DIAGRAMAS

<b>GRÁFICO/ DIAGRAMA</b>		<b>Página</b>
<b>Gráfico 1 -</b>	Linha do tempo atencional na situação de jogo .....	<b>51</b>
<b>Gráfico 2 -</b>	Linha do tempo atencional construindo o Tangram .....	<b>55</b>
<b>Gráfico 3 -</b>	Linha do tempo atencional brincando com o Tangram .....	<b>55</b>
<b>Gráfico 4 -</b>	Linha do tempo atencional construindo a peteca .....	<b>56</b>
<b>Gráfico 5 -</b>	Linha do tempo atencional brincando com a Peteca .....	<b>56</b>
<b>Gráfico 6 -</b>	Linha do tempo atencional construindo o vai e vem .....	<b>57</b>
<b>Gráfico 7 -</b>	Linha do tempo atencional: brincando com o vai e vem .....	<b>58</b>
<b>Diagrama 1 -</b>	Códigos de estimuladores da atenção .....	<b>64</b>

## SUMÁRIO

Página

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1</b>	<b>ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	45
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	23
<b>2.1</b>	TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) .....	23
<b>2.2</b>	A PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE E A OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS .....	27
<b>2.3</b>	O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E A PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	30
<b>3</b>	<b>O PERCURSO INVESTIGATIVO</b> .....	35
<b>3.1</b>	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	35
<b>3.2</b>	COLABORADORES DO ESTUDO .....	35
<b>3.3</b>	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE APLICAÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS FENÔMENOS .....	37
<b>3.4</b>	PERCURSO DA AÇÃO .....	39
<b>3.5</b>	PERCURSO ANALÍTICO .....	49
<b>3.6</b>	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	53
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE</b> .....	55
<b>4.1</b>	O BRINCANTE COMO AUTOR DA CONSTRUÇÃO .....	65
<b>4.2</b>	O BRINQUEDO E SEU EFEITO TERAPÊUTICO .....	79
<b>4.3</b>	REPERCUSSÕES DA COLABORATIVIDADE NO COMPORTAMENTO DA ATENÇÃO .....	85
<b>4.4</b>	DISTRADORES DA ATENÇÃO .....	91
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>6</b>	REFERÊNCIAS .....	95
	APÊNDICES	

## APRESENTAÇÃO

Este estudo apresenta uma abordagem sobre o comportamento da atenção em crianças com idades de sete a nove com TDAH nas situações da oficina de brinquedos e brincadeiras (OBBA). É uma investigação de Mestrado, realizada no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, na área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano, na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, mais especificamente, no Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC, CNPq), que tem como líder o professor Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva.

Por reconhecer que todo problema já é pessoal, pois parte de um sujeito com seu modo de pensar e de viver, é que compreendo minha aproximação com esse grupo de pesquisa e com o tema tratado aqui. Reconheci, na Pedagogia da Corporeidade (PC), similaridade com meu modo de enxergar o mundo, a saúde e as relações humanas. Também me reconheço no tema como contexto vivido, como pai de uma criança com TDAH, que experimentou e experimenta, no cotidiano, esse universo que se apresenta no antagonismo do desafio e do amor.

Ao acompanhar Samuel (filho), em sua longa jornada de consultas e terapias, fui identificando formas como o jogo aparecia como um recurso terapêutico e me inquietei por perceber pouca atuação dos profissionais de Educação Física nesses espaços do cuidar. Um cuidado tão importante para minha família e para a vida das crianças com TDAH, mas um tema tão pouco explorado na área da Educação Física. Daí decorre o encontro que se desvela nesta pesquisa, a busca por tratamentos que possam trazer benefícios em seu desenvolvimento com o mínimo de prejuízo.

No que diz respeito à estrutura, a pesquisa foi dividida em seções: na primeira - '*Apresentação*' – apresentamos o objeto de estudo e sua relação com o percurso de vida pessoal, formativo e profissional do pesquisador e os passos da pesquisa; na segunda, intitulada '*A escolha e a constituição do objeto de estudo*', fazemos uma introdução do objeto de estudo e da problemática em torno dele; na terceira - '*Delineando o tema*' – apresentamos os fundamentos teóricos da investigação em

subtópicos que abordam o TDAH, a OBBA e as considerações sobre a atuação dos profissionais de Educação Física nos CAPSi.

Na seção, '*O percurso investigativo*', descrevemos, detalhadamente, os caminhos seguidos ao longo da investigação, a especificidade da abordagem, os sujeitos colaboradores da pesquisa, as oficinas de construção e a observação e mostramos como procedemos às categorias analíticas.

Em '*Resultados e análise*', apresentam-se, os dados desvelados e a semiotização, visando explorar os objetivos da pesquisa.

No capítulo '*Considerações finais*', retomamos, resumidamente, os achados da pesquisa e formulamos as respostas para os objetivos propostos.

## 1 ESCOLHA E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Com avanço científico no diagnóstico e tratamentos dos transtornos comportamentais na população, destaque-se o TDAH, que é reconhecido pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). Estudos como os de Polanczyk et al (2007), Schmidek (2018) e Paiano (2019) apontam uma prevalência mundial de 9% a 16% em crianças e adolescentes, em 50% dos quais os sintomas persistem na idade adulta.

O TDAH é um transtorno que prejudica o neurodesenvolvimento. Biederman et al. (2006); Rohde e Mattos (2013) e Malloy-Diniz et al (2011) o definem como uma desordem neurogenética do sistema executivo do cérebro, que compromete circuitos cognitivos como a memória e os campos visual-espacial, fonológico e atencional. Para Cosenza e Guerra (2011) e Matlin (2003), o centro executivo é composto de áreas do córtex pré-frontal responsável pelo controle inibitório, pela organização, pelo planejamento estratégico, pela coordenação do comportamento, pela fluência verbal, pela flexibilidade mental e pela atenção sustentada, que são essenciais para o sucesso em atividades rotineiras, adequação às normas sociais e a interação com o mundo em diferentes contextos e situações.

Silva (2009) refere que os sintomas do TDAH podem variar desde a hiperatividade física até a desatenção, a depender de sua característica dominante. Dentre os tipos de atenção, destacamos a atenção seletiva e sustentada, que envolve a capacidade comportamental de vigiar e de manter a atenção durante atividades repetitivas e contínuas. Está intimamente relacionada ao desempenho, à manutenção do foco e à consistência atencional, durante uma atividade, por um período de tempo (CRUZ; MINERVINO; PEREIRA, 2021; SERTORI, 2018).

O desenvolvimento do mecanismo de atenção é apontada por Teixeira (2011) como essencial para as diversas tarefas perceptivas, motoras e cognitivas. Como as pessoas com TDAH apresentam dificuldades nesses diversos seguimentos podem sofrer severas consequências apresentando maior propensão ao uso de drogas, bebidas, dificuldades em manter relacionamentos duradouros, baixo envolvimento na escola, assim como severas dificuldades em manter um trabalho por muito tempo, conforme nos explica (SILVA, 2018). Daí decorre a necessidade de investir

em tratamentos adequados, visando a diminuição desses sintomas decorrentes do desajuste da atenção das pessoas acometidas pelo TDAH.

Estudos de Melo (2011), Costa (2015) e Ribeiro (2016) têm apontado possibilidades de tratamento e desenvolvimento da atenção por meio de mecanismos de maior estimulação neuronal, que não se limitam ao tratamento medicamentoso. Dentre os recursos que são destinados ao tratamento do TDAH, o jogo tem sido indicado em suas diversas formas, dentre elas, como estratégia para estimular a atenção. Os estudos realizados por Melo (2011), Tintori (2011) e Oliveira (2019) apontam que o jogo é uma ferramenta criativa, atraente e interativa, que pode minimizar os problemas de desatenção e de comportamento social nas crianças hiperativas, potencializando a aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento integral. Por isso podem estimular a memória, a atenção e a concentração.

Nesse caminho, Yoram (2018) demonstra que, cada vez mais, os pediatras têm indicado jogos e brincadeiras como um dos recursos para o tratamento de crianças com TDAH. Esses profissionais vêm apostando na experiência do brincar como um elemento de estimulação da função cerebral, porquanto pode ampliar as habilidades de linguagem e os fatores socioemocionais, cognitivos e de autorregulação, que favorecem o desenvolvimento da função executiva. Além dessa especificidade, a função do brincar é determinante para o desenvolvimento de um cérebro pró-social, uma vez que os jogos proporcionam experiências sociais relevantes, como por exemplo, a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade, que são essenciais no desenvolvimento e no amadurecimento das funções executivas da infância à fase adulta (YORAM, 2018).

Além dos estudos mencionados, autores como Tintore (2011), Oliveira (2019) e Theodório (2020), para citar alguns, têm indicado a participação das crianças em jogos, esportes e exercícios físicos no conjunto de tratamentos e de terapias direcionadas ao TDAH. Entretanto, mesmo considerando essa indicação que é feita nas áreas da saúde mental, a produção científica na área de Educação Física com foco nesse transtorno ainda é pouca, sobretudo quando se trata do jogo, dado verificado com base em levantamento bibliográfico feito nas bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde – BVS, Scielo e no Portal Capes. Da produção científica, foram selecionados dois artigos em português; três, em espanhol e cinco, em inglês,

todos disponibilizados no acesso gratuito dos periódicos científicos. Esses artigos foram dos últimos cinco anos (2016 a 2021), utilizando os descritores TDAH AND Educação Física; TDAH AND Saúde; TDAH AND Jogo; TDAH AND Atenção Sustentada; TDAH AND Terapia. Na área de Educação Física, foi encontrada pouca produção científica com foco nesse transtorno e sua relação com o jogo.

Após a aplicação dos filtros, foram encontrados 13 (treze) artigos na BVS; 0 (zero), na Scielo; e dois, no Portal Capes. Do total de artigos selecionados, três se repetiram e dois tratavam de revisões sistemáticas, portanto foram excluídos, Dez artigos foram considerados para análise e discutidos com outros estudos com temas mais abrangentes sobre o TDAH. Depois de feita a seleção, os artigos foram classificados por: 1) Autor, instituição e ano; 2) Título e objetivos do estudo; 3) Amostra/Sujeitos da pesquisa; 4) Procedimentos de coleta/Tipo de intervenção; 5) Resultados.

No que tange ao local das instituições de pesquisas, o estudo indicou que há uma concentração maior de pesquisas realizadas internacionalmente, predominantemente na Europa, na Ásia e na Oceania, um total de oito estudos, distribuídos da seguinte forma: dois, da Suíça; um, da Bélgica; dois, da Espanha; um, da Holanda do Sul; um, da Coreia; e um, da Austrália. Na América Latina, foram encontrados três estudos: dois, no Brasil; e um, no Equador. Portanto, há pouca produção nacional sobre o jogo com o TDAH, o que confirma uma escassez de literatura na área da Educação Física. Esse fato se deve ao percurso histórico que a área da Educação Física desenhou no Brasil, ao atrelar a saúde ao treinamento físico e à performance esportiva, limitando a inclusão do jogo como pertencente a esse contexto. Essa assertiva se confirma na apresentação de Polanczyk (2012), ao afirmar que o TDAH é um dos transtornos mais bem investigados na área da Medicina e corrobora o entendimento de que, no Brasil, há escassez de estudos sobre esse transtorno.

O quadro 1 a seguir, apresenta os autores, o título dos estudos e os objetivos dos artigos.

**Quadro 1** Revisão sistemática (2016-2021), autores, título do estudo e objetivo dos artigos

<b>Nº</b>	<b>Autor/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo do artigo</b>
1	Missawa <i>et al</i> (2019)	Análise do processo de tomada de consciência em crianças com TDAH	Analisar o processo de tomada de consciência em crianças com TDAH por meio da utilização de situações-problema.
2	Han <i>et al</i> (2018)	Um estudo de corte de pacientes que procuram tratamento para transtorno de jogos na Internet	Ampliar o conhecimento sobre o transtorno de jogos na Internet (IGD) uma vez que pouco se sabe sobre a natureza ou resposta ao tratamento.
3	Blasco <i>et al</i> (2016)	Eficácia do xadrez no tratamento da desordem por TDAH: um estudo prospectivo aberto	Examinar a eficácia do jogo de xadrez como opção de tratamento em crianças com TDAH.
4	Bul <i>et al</i> (2018)	Um jogo sério para crianças TDAH: a maioria se beneficia?	Identificar quais subgrupos de crianças com TDAH foi o que mais se beneficiou ao jogar um Serious Game (SG).
5	Bul <i>et al</i> (2016)	Resultado do efeito comportamental de jogos sérios como um adjunto no tratamento de crianças com TDAH: um ensaio controlado randomizado	Determinar os efeitos do Plan-It Commander nas habilidades da vida diária de crianças com TDAH.
6	Fernández <i>et al</i> (2017)	Adolescentes com transtorno de jogos de azar na Internet (IGD): perfis e resposta ao tratamento	Estabelecer perfis de pacientes adolescentes diagnosticados com IGD que fazem uso de videogame.
7	Sanchez, Kawamoto Júnior (2016)	Jogo para auxílio ao ensino de tabuada principalmente para crianças com TDAH	Analisar a eficácia do jogo para o ensino da tabuada para crianças com TDAH.
8	Wilkes <i>et al</i> (2016)	Uma intervenção lúdica baseada em jogos para melhora de habilidades sociais de crianças com TDAH	Analisar a eficácia do uso de brincadeiras para melhorar as habilidades sociais de crianças com TDAH.
9	Benzing; Schmidt (2017)	Exergaming como recurso cognitivo e físico para a melhora das funções executivas de crianças com TDAH: ensaio clínico randomizado	Examinar os efeitos do exergaming como recurso cognitivo e físico sobre as funções executivas de crianças com TDAH.
10	Escobar <i>et al</i> (2019)	Ferramenta virtual usando dispositivo háptico para terapia	Desenvolver ferramentas virtuais para fortalecer a concentração de crianças

		de concentração em crianças com TDAH.	que têm atenção dispersa ou sofrem de TDAH.
--	--	---------------------------------------	---------------------------------------------

A partir dos títulos e dos objetivos, verificamos que os estudos analisados apresentaram o jogo com diferentes enfoques: como recurso terapêutico (MISSAWA *et al*, 2019; BLASCO *et al*, 2016; BUL *et al*, 2016; BENZING; SCHMIDT, 2017; BUL *et al*, 2018), como metodologia de ensino (SANCHEZ, KAWAMOTO JÚNIOR, 2016), como instrumento de avaliação socioemocional (WILKES *et al*, 2016) e como agente reforçador de transtornos (FERNANDÉZ *et al* 2017; HAN *et al* 2018).

Nessa perspectiva, o jogo é sobremaneira importante em suas diferentes interfaces, como reconhece Gomes-da-Silva (2016, p. 47), ao afirmar que o jogo é “pivô da aprendizagem nos diferentes campos de intervenção: escolar, esportivo, lazer, espetáculo e promoção da saúde”.

**Tabela 1:** Sujeitos da pesquisa e objetivos do estudo

Nº	Qnt	Faixa etária
1	8	Entre 9 e 11 anos
2	755	<20; 20-30; +30 anos
3	44	Entre 6 e 17 anos
4	170	Entre 8 e 12 anos
5	170	Entre 8 e 12 anos
6	59	Adolescentes
7	39	ensino fundamental
8	112	Entre 5 e 11 anos
9	66	Entre 8 e 12 anos
10	5	Entre 9 e 12 anos

Ao analisar a tabela 1, encontramos amostras com crianças, adolescentes e adultos. A maioria dos estudos era feita com crianças com diagnóstico de TDAH, prevalência do sexo masculino e idades que variaram entre oito e onze anos de

idade, apontadas nos estudos de Missawa *et al* (2019), BUL *et al* (2018), Bul *et al* (2016), Sanchez, Kawamoto Júnior (2016), Benzing; Schmidt (2017), Escobar *et al* (2019). Isso confirma a afirmativa de que esse transtorno é prevalente no gênero masculino, como mostra o estudo de Andrade *et al* (2011). Silva (2014) afirma que,

diferente dos homens, mulheres com TDA podem muitas vezes passar incógnitas aos olhos mais atentos. Entre elas, predomina o tipo sem hiperatividade, ao contrário de seus pares masculinos. Tal diferença, determinada por particularidades biológicas dos sexos e aliada ao componente cultural, pode contribuir para a aparente superioridade numérica da população masculina entre os que têm diagnóstico de TDA.

Em relação às pesquisas com adolescentes, os estudos de Blasco *et al* (2016) e Fernández *et al* (2017) apresentaram amostras com idade < que 18 anos, e o artigo de Han *et al* (2018), com 755 adultos com idades < 20 anos, 20-30 anos e + de 30 anos. O fato de os estudos privilegiarem a infância pode estar relacionado ao indicativo da prevalência do transtorno em crianças na faixa etária de seis a 12 anos, dado apresentado nos estudos de Polanczyk *et al* (2007), Andrade, *et al* (2011), Benzing; Schmidt (2017) e Paiano (2019).

No que se refere aos tipos de estudo, predominaram os estudos do tipo quantitativo, em que os autores utilizaram os jogos como recurso terapêutico com instrumentos e protocolos de avaliação neuropsicológica para avaliar os resultados. Por compreender o aspecto motivacional e a singularidade do tratamento, conforme características de cada sujeito, consideramos necessário ampliar os modos de pesquisa.

No que se refere à duração das intervenções, a maioria dos estudos realizaram ações que duraram entre oito e doze semanas, aplicando os jogos e verificando sua eficácia para crianças com TDAH. Os locais de intervenção dos estudos variaram entre ambientes clínicos, a casa e a escola.

Quanto aos tipos de jogos abordados, identificamos jogos virtuais, eletrônicos, de raciocínio lógico e com manipulação de brinquedos, além dos jogos de raciocínio lógico, identificados no estudo de Missawa *et al* (2019), como instrumento metodológico para avaliar a tomada de consciência de crianças com TDAH em situações-problemas; no estudo de Blasco *et al* (2016), que utilizaram o jogo de xadrez como recurso de tratamento; e no estudo de Wilkes *et al* (2016), que

utilizaram uma sala de jogos com vários tipos de brinquedo, incluindo: cesta de basquete, conjunto de boliche, taco macio e jogos de bola, carros, estatuetas, armas nerf, tenda, vestidos, play-doh, caixa de areia, jogos de chão (por exemplo, Twister™) e brinquedos de jogos eletrônicos (por exemplo, Angry Birds™, Club Penguin™). Esse estudo aplicou um teste de brincadeira (ToP) que enfatizou não apenas o jogo, mas também a presença de um mediador para conduzir a brincadeira: nesse caso, os pais e outras crianças. Os estudos de Han *et al* (2018) e Fernández *et al* (2017) tiveram como foco o uso dos jogos virtuais relacionados ao IGD com crianças com TDAH.

Com base no exposto, podemos afirmar que são poucos os jogos explorados, o que denota que são necessárias mais investigações acerca do tema jogo e TDAH. Gomes-da-Silva (2016) afirma que, quanto mais situações de movimento experimentadas, mais são as oportunidades de aprender *sobre* e *com* os jogos. Betti e Gomes-da-Silva (2019) apresentam uma classificação variada de jogos, como sensoriais, ambientais, de construção, simbólicos, rítmicos, de exercício, dentre outros e defendem que as estruturas de funcionamento são diferentes em cada gênero apresentado, o que determina os comportamentos comunicativos entre os protagonistas do jogo, bem como os interativos em relação ao ambiente em que acontecem. Ademais, não identificamos a exploração dos jogos de construção nos estudos apresentados, confluindo para a necessidade de fazer mais investigações com esse tipo de jogo.

Este estudo se aproxima da Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2003; 2015; 2016; 2017), ao compreender a multifatorialidade do fenômeno jogo e adotá-lo como pivô da aprendizagem e como recurso terapêutico. Dentre os programas da Pedagogia da Corporeidade (PC), Gomes-da-Silva (2013) apresenta a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras (OBBA), um programa didático que pertence ao gênero jogos de construção, reconhecido como um agente educativo-terapêutico em diferentes ambientes.

A construção dos brinquedos é momento de produção de sentido, de aprendizagem com as mãos, de colaboração. [...] Os resultados desse trabalho revelam o quanto é polissêmico os sentidos dos brinquedos para seus brincantes: as relações de apropriação dos objetos, a evocação dos aspectos da realidade sociocultural do grupo, a criatividade na resolução de problemas e na decoração dos brinquedos (Gomes-da-Silva, 2016, p.54).

Para Gomes-da-Silva (2016), a OBBA pode ser ofertada com diferentes propósitos, dos quais abordamos aqui o terapêutico. Destacamos a pesquisa de Soares (2019), que apresentou uma análise dos resultados de uma intervenção com a OBBA no comportamento de crianças identificadas com condutas antissociais. Os resultados indicaram que os participantes tiveram um aumento significativo de ações sociais de emprestar, oferecer, auxiliar, agradecer, elogiar e dialogar.

Além de favorecer comportamentos sociais e morais, a OBBA, por meio da construção do brinquedo e do brincar, auxilia os brincantes a adquirirem aptidões físicas, competência motora e competências intelectuais e significativas (GOMES-da-SILVA, 2013; 2016). Com base no que foi posto, possivelmente, os jogos de construção poderão servir como um recurso no tratamento do TDAH e auxiliar o treinamento da atenção sustentada.

Mediante o exposto, ao reconhecer no jogo sua relevância como pivô da aprendizagem e recurso terapêutico, neste trabalho, a questão-problema é: Quais efeitos terapêuticos são produzidos na atenção sustentada em crianças com idade de sete a nove anos com TDAH cadastradas em um CAPsi na cidade de João Pessoa-PB, por meio da Oficina de Brinquedos e Brincadeiras?

Assim, considerando a problemática apresentada, definimos como objetivo analisar o potencial terapêutico da OBBA, ao absorver o jogador, e manter a atenção das crianças com TDAH. Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos: Desvelar o comportamento da atenção sustentada das crianças com TDAH durante sessões da Oficina de Brinquedos e Brincadeiras; Comparar o comportamento da atenção sustentada das crianças com TDAH, nos diferentes tipos de jogos construídos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Segundo Topczewki (1999), na literatura médica, as primeiras evidências do TDAH aconteceram na metade do século XIX, logo, suas diretrizes diagnósticas, nomenclaturas e classificação sofreram modificações ao longo dos anos. Na década de 40, surgiu a designação 'lesão cerebral mínima', que foi modificada, em 1962, para 'disfunção cerebral mínima', em virtude de sua fisiopatologia nas vias nervosas, mas relacionada a disfunções do que a lesões. De acordo com Rohde *et al.* (2000), em tempos hodiernos, surgiram novos padrões de classificação na Psiquiatria, como o sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª. edição (DSM-V), ambos com critérios similares, no entanto com diferentes nomenclaturas. Atualmente está em vigor o CID-10, que o classifica como transtornos hipercinéticos, e no DSM-V, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, assim como a Associação de Psiquiatria Americana (APA).

O termo transtorno de déficit de atenção não traduz com precisão, ou mesmo com justiça, o que ocorre com a função da atenção no TDA. Se por um lado o adulto e a criança TDAs têm profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto ou enfrentar situações obrigatórias, por outro podem se apresentar hiperconcentrados em diversos temas e atividades que lhes despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva (SILVA, 2018, p.26-27).

Falar sobre TDAH é enveredar pelos mistérios do cérebro, uma vez que o cérebro das pessoas varia significativamente de um para o outro e de acordo com seus pontos fortes e fracos (SILVA, 2018). Os sintomas, embora apresentem padrões, são variados e podem causar ou não sofrimento e interferir, de maneira singular, na capacidade do sujeito de funcionar no cotidiano. Sob o ponto de vista de Silva (2018), o conceito de doença para o TDA<sup>1</sup> não se enquadra, além de não ter cura está mais relacionado a um funcionamento mental acelerado, inquieto, capaz

---

<sup>1</sup> TDA é um termo adotado pela autora Silva (2014), com a finalidade de facilitar a leitura de seu texto, uma vez que ela aborda, ao longo de seu texto, o déficit de atenção em todas as suas formas de se manifestar (predominância de desatenção, hiperatividade e impulsividade). Assim, quando apresentamos o texto dela, reportamo-nos à sua sigla para nos referirmos ao TDAH.

de produzir, incessantemente, ideias que, às vezes, apresentam-se brilhantemente ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto.

Silva (2014) nos convida a discutir sobre TDA, evidenciando um cérebro como um comportamento atípico, e não, “defeituoso”. Esse elucida características voláteis, de um polo pleno criativo, para um exaustivo comportamento nervoso imparável. Ratey e Hagerman (2012) asseveram que essa característica faz com que muitos desacreditem de seus diagnósticos e que uma forma mais útil de pensar no TDAH é considerá-lo um transtorno de variabilidade na atenção, pois, para eles, o déficit não é de atenção, e sim, da consistência dela.

Autores como Rohde *et al.* (2000), Polanczyk *et al.* (2007), Schmidek (2018) e Paiano (2019) têm registrado um aumento dos casos de transtornos comportamentais em âmbito nível mundial. Dentre eles, o TDAH tem se destacado e vem sendo considerado pelas autoridades médicas como um fator que precisa de atenção. Polanczyk *et al.* (2007) apontam uma prevalência de TDAH de 5,29%, em indivíduos de até 18 anos de idade de todas as regiões ao redor do mundo. Segundo Reinhardt e Reinhardt (2013), o TDAH é um transtorno psiquiátrico que tem causado preocupação na saúde pública, devido a sua problemática multifatorial, que dificulta o fechamento do diagnóstico.

Silva (2014) refere que o transtorno do déficit de atenção deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral. Isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas de neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativa e/ou qualitativamente, no interior dos sistemas cerebrais responsáveis pelas funções de atenção, da impulsividade e da atividade física e mental do comportamento humano. Trata-se de uma disfunção, e não, de uma lesão, como se pensava antes (SILVA, 2014).

Estudos apontam que as regiões cerebrais responsáveis por modular o comportamento humano são afetadas, com comprometimento no raciocínio, nos sentimentos e nas emoções (REINHARDT, REINHARDT, 2013). Hoogman *et al.* (2017) identificou nos pacientes com TDAH um atraso no desenvolvimento de estruturas cerebrais que estão relacionados à regulação das emoções, à motivação e ao chamado sistema de recompensa (que modifica nosso comportamento através de recompensas). Esses resultados, segundo Hoogman *et al.* (2017), apontam que o

TDAH é um transtorno relacionado ao atraso na maturação de regiões cerebrais reguladoras das emoções, pois essas estruturas estão menos desenvolvidas, principalmente nas crianças.

Sabe-se que o TDAH é classificado em três níveis de predominância: TDAH apresentação combinada; desatenta e apresentação predominantemente hiperativo-impulsiva (ROHDE; HALPERN, 2004; WHITBOURNE; HALGIN, 2015). Segundo Silva (2018), em todas essas combinações, percebe-se que o sintoma que mais se destaca para o diagnóstico do comportamento TDAH é a alteração na atenção. Afirmam Lezak (1995), Argollo (2003) e Lima (2005) que toda atividade mental mais complexa depende da atenção. Portanto, quando há um prejuízo na atenção, também há prejuízo na realização de outras tarefas, e essa dificuldade pode ser apresentada em um ou mais de um tipo específico de atenção.

Lezak (1995) apresentou quatro tipos de atenção: a) a atenção seletiva, que é a capacidade de selecionar apenas parte dos estímulos disponíveis no ambiente. Assim, enquanto alguns estímulos são processados, outros são ignorados; b) a atenção sustentada, também conhecida como vigilância, que é a capacidade de manter o foco atencional por um tempo prolongado; c) a atenção dividida: capacidade de manter o foco em dois ou mais estímulos distintos, simultaneamente, respondendo a todos eles. Esse tipo de atenção requer uma atividade mental mais complexa; d) a atenção alternada: capacidade de alternar entre dois ou mais estímulos sucessivamente, realizando apenas um por vez, intercalando as atividades.

Além dos tipos de atenção mencionadas, a função executiva, também se apresenta como uma condição necessária para que o ser humano possa aprender, raciocinar e solucionar problemas, conforme indicam Flor (et al, 2020). Função executiva é compreendida como o conjunto das habilidades que permite ao ser humano o ajustamento do próprio pensamento e comportamento, a capacidade de responder de forma flexível ao ambiente e engajar-se em pensamento e ações intencionais, ou seja, de direcionar sua atenção com intuito de alcançar um objetivo (FLOR, et al, 2020).

Segundo Luria (1981), as regiões da formação reticular, a parte superior do tronco encefálico, o córtex límbico e a região frontal são as áreas neurais responsáveis pelos mecanismos da atenção. Para ele, a formação reticular é uma

parte do tronco cerebral que apresenta diversas funções, uma delas, de controlar a atividade elétrica cortical (sono X vigília) e de possibilitar a regulação do tono cortical de vigília e manifestação da reação de alerta geral. Através das fibras do Sistema Ativador Reticular Ascendente (SARA), os estímulos sensoriais são acessados para as estruturas diencefálicas e corticais. Afirma Lúria (1981) que, na região do córtex límbico e na região frontal, é realizado o reconhecimento seletivo de determinado estímulo, inibindo respostas a estímulos irrelevantes.

As funções atencionais caracterizam os processos primários da cognição e representam a capacidade do indivíduo de receber, compreender e responder aos estímulos significativos por meio de um contato seletivo com as informações que chegam através dos órgãos sensoriais por um processamento preferencial de alguns estímulos em detrimento de outros (LEZAK, 1995; ARGOLLO, 2003; LIMA, 2005).

Se estiver em alerta no estado de vigília, o indivíduo pode responder aos estímulos relevantes. A condição ideal para responder aos estímulos do ambiente é quando a pessoa está no estado de vigília e alerta, sem privação de sono e alimentação, não ter utilizado substâncias psicoativas ou álcool, sem alteração do estado de humor (depressivo), ansioso, com quadros psicóticos, entre outros e na presença de estímulos que destoam, por algum motivo, dos demais e lhe trazem alguma motivação (LEZAK, 1995; STERNBERG, 2010). Porém, algumas situações tendem a chamar mais a atenção do que outras, como, por exemplo, um estímulo repetitivo ou destoante dos demais por suas características (físicas e/ou sensoriais), a intensidade com que é apresentado (som muito alto), a incongruência entre estímulos anteriormente conhecidos e os que são apresentados em situações de mudanças ou novas situações e a motivação diante do estímulo apresentado (LEZAK, 1995; LIMA, 2005).

Muitos são os desconfortos vividos por pessoas com TDAH, que abarcam problemas pessoais e repercutem ao longo da vida dessas pessoas e em vários setores, como nas relações interpessoais e a desenvoltura profissional (RATEY; HAGERMAN, 2012; SILVA, 2014). Muitas vezes, é desconfortável para uma pessoa com TDAH manter a concentração em algo desafiador, seja na condução de um diálogo, no controle motor ou na organização de seus pensamentos, quadros como esse são recorrentes, gerando muitas vezes irritação da pessoa com os próprios

lapsos, confluindo para problemas interpessoais e uma dificuldade generalizada de organização, que repercute em todos os setores de sua vida (SILVA, 2008).

Comumente é utilizado o tratamento medicamentoso em crianças com TDAH, associado a diferentes terapias. Entretanto, estudos como os de Melo (2011), Sertori (2018) e Paiano (2019) vêm buscando encontrar mecanismos de estimulação neuronal visando diminuir o uso de medicamentos. Dentre os recursos que são destinados ao tratamento do TDAH, o jogo tem sido indicado como uma terapia para a estimulação neuronal, tema que passamos a discorrer no capítulo seguinte.

## 2.2 A PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE E A OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

A Pedagogia da Corporeidade (PC) é uma teoria que objetiva promover o conhecimento e a saúde integrativos apresentando o jogo como pivô de sua intervenção. A estratégia consiste em “semiotizar” o jogo e desenvolver sua potencialidade e singularidade nas ações educativas e terapêuticas. A PC propõe intervenções nos diferentes contextos, nos âmbitos escolar, esportivo, hospitalar, em comunidades terapêuticas e de reabilitação (GOMES-DA-SILVA, 2016). Nossa aproximação com essa teoria se deve ao fato de compreendermos o valor do jogo como recurso terapêutico.

Para Gomes-da-Silva (2016), o jogo representa um recurso gracioso, dedicado à absorção e à interação do jogador com seu entorno, que o ajuda a reconfigurar suas experiências e seus modos de viver e de gozar a vida, a fim de descobrir um modo prazeroso, saudável e feliz de se tornar brincante (GOMES-DA-SILVA, 2016). O jogo faz parte da história da humanidade. Podemos afirmar que até extrapola, pois está para além do humano, e o brincar faz parte da vida, basta parar para observar os animais que brincam (GOMES-DA-SILVA, 2016).

A partir da PC, compreendemos que o jogo, como linguagem, é tratado como enunciação do brincar, cuja experiência se desenvolve em três níveis de significação: fazer por fazer, absorver-se fazendo e fazer de novo. Essa é sua essência como pulsão lúdica, porquanto, quando o brincante brinca, há uma força que inconscientemente rompe com a codificação rígida, “é a força do desejo que cria

um novo mundo, um universo peculiar, tão poderoso quanto efêmero” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.104).

O jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Essa característica é relevante no treinamento de atenção com crianças que têm TDAH, uma vez que as conexões neuronais do cérebro com esse transtorno dependem, em grande escala, da motivação para serem acionadas. No TDAH, são fatores determinantes para direcionar a atenção à estrutura do estímulo e o campo perceptivo interno, que está relacionado com a motivação e o interesse do sujeito (LURIA, 1979).

Diferentemente do que se imagina, no senso comum, o jogo não está totalmente desprovido de interesse, afinal, há necessidade e vontade pelo próprio brincar, e o jogo, em si, torna-se desejo.

Dentre as proposições da PC, como as Ecologias do Ensinar e as Ecologias do Aprender, para citar algumas, temos os Gêneros de Jogos, uma classificação na qual está inserida a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras (OBBA), um programa didático que se propõe a trabalhar com jogos de construção, que consiste em construir brinquedos e sugerir brincadeiras, apostando no potencial educativo-terapêutico dos brinquedos construídos (GOMES-DA-SILVA, 2016). Neste trabalho, o OBBA foi direcionado ao trabalho com crianças com TDAH, visando compreender os significantes que se revelam na situação e redirecionar o processo terapêutico com base no comportamento clínico e motivacional da criança com TDAH.

O programa OBBA caracteriza-se por ser uma intervenção constituinte do gênero de jogos de construção e se baseia na construção de brinquedos e do brincar. Esse programa compõe os diferentes tipos de jogos de construção que podem/devem ser selecionados ou produzidos para cada situação específica.

Gomes-da-Silva (2016) apresenta uma primeira versão da oficina de brinquedos e brincadeiras que contempla um quadro com 26 brinquedos, com sugestões de brincadeiras e a indicação de habilidades percepto-motoras desenvolvidas. Não se trata de um modelo rígido e inflexível, apenas sugestões que direcionam para uma intervenção dinâmica/criativa de infinitas possibilidades oportunizadas pela situação de movimento. Os jogos são: acerte o alvo, bambolê, bilboquê, bola de meia, bolha de sabão, boliche de garrafa, boneca e boneco de papel, caixa mágica, carrinho de carretel, carrinho de lata, catapultex, jogo de

tampinhas, lança tampas, metralhágua, minifrescobol, pebolim de papelão, perna de pau, peteca, pipa, pregobol-futebol de prego, pula-bola, rabeca, sapato de coco, super flíper, tangram e tapete twister.

Na OBBA, a situação de movimento é o jogo de construção, o brinquedo não está pronto, e a criança brincante é convidada a explorar diferentes materiais e texturas. A indicação é de que o brinquedo seja produzido com material reciclável/reutilizável, fácil de utilizar e de construir, como, por exemplo, martelo, madeira, prego, serrote, arame, tesoura, papelão, cano de PVC, algodão, tecido, areia, lata, bolinhas de desodorante, papéis com texturas variadas etc. (GOMES-DA-SILVA, 2013; 2016). O jogo perpassa a criação, e seu encantamento está em dar vida às peças, a pedaços de materiais que se transformam em algo possível de brincar.

Onde quer que se realize – na sala de aula, em espaço clínico ou museu - a situação se metamorfoseia numa oficina. Os brincantes são transformados em operários do brinquedo, num trabalho cooperativo. Brincar e trabalhar e o jogo-trabalho realizado nessa oficina são uma profunda experiência de aprendizagem (GOMES-DA-SILVA, 2017, p.161).

Gomes-da-Silva (2016) afirma que a OBBA aposta no trabalho, na cooperação, nos erros, nos acertos, nos impasses e nos machucados, como elementos educativos, de produção de sentidos, que se dá na construção dos brinquedos. Nessa construção está posta a tensão da situação do jogo.

O elemento de tensão, a que acabamos de nos referir, desempenha no jogo um papel especialmente importante. Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço. Uma criança estendendo a mão para um brinquedo, um gatinho brincando com um novelo, uma garotinha jogando bola, todos eles procuram conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com a tensão. O jogo é “tenso”, como se costuma dizer (HUIZINGA, 1996, p13-14).

A tensão aqui está na experimentação, na expectativa do êxito ou do fracasso. No dizer de Gomes-da-Silva (2013, 2016), uma aprendizagem com as mãos. Ao construir, os brincantes se colocam em posição de construtores, de exploradores das mais infinitas possibilidades. É preciso envolvimento para escolher os materiais, para prepará-los, para finalizar o brinquedo. As mãos se tornam ferramentas do brincar e é preciso conseguir construir o brinquedo para poder explorar.

Não menos importante é a experiência que a criança adquire quando termina de construir o brinquedo. Na proposição dessa oficina, os brincantes iniciam com um objeto desejado e finalizam com um objeto construído e brincado.

Ao final, quando todos conseguem construir seu próprio brinquedo, realizam a parte principal, que é brincar. São os andarilhos com pé de lata, campeonato de jogo de tampinhas, disputa de pebolim de papelão [...] O sonho por ter sido sonhado por muitos, tornou-se realidade. Uma transmutação ocorre de consumidor de brinquedos a construtor do próprio brinquedo (GOMES-DA-SILVA, 2016, p.161-162).

Segundo Gomes-da-Silva (2013), a experiência de inventar e de construir o brinquedo, a exploração de habilidades e a resolução de problemas promovem efeitos nos campos cognitivo, afetivo, social, comportamental e motor, visto que, para construir, é preciso ter organização lógica, habilidade motora e sensibilidade artística.

Essas habilidades são desenvolvidas com base nos brinquedos construídos e nas brincadeiras decorrentes das experiências vividas nessa situação, junto com os brincantes envolvidos. Ao planejar a oficina, o mediador do brincar deve estar atento ao objetivo terapêutico a que se propõe.

Para a PC, os seres são configurados de acordo com a frequência das experiências que vive e a repetição insistente na mesma ação ou conjunto de ações.

O tempo rítmico é que tipifica uma frequência. Quanto maior a frequência (repetição à mesma situação de movimento) mais fixação do padrão de conduta, manutenção de determinados interesses, preferências, intencionalidades, tempos rítmicos, coordenação de ações... enfim, mesma codificação ou linguagem (GOMES-DA-SILVA, 2016, p.55).

Logo, quanto mais frequência na experiência do brincar, maior a configuração do brincante que, à medida que explora, que cria e que manuseia, vai sendo configurado.

O homem se configura na relação com o espaço, na medida em que o habita, pela qualidade dessa interação como uma forma auto-organizada. Dessa feita, acredita-se que, com frequência, a experiência com a situação de movimento do OBBA pode contribuir para o treinamento da atenção sustentada em crianças com TDAH, por ser uma habilidade necessária para a construção e a vivência com o jogo.

### 2.3 O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) E A PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (PEF)

Nas últimas décadas, no Brasil, o entendimento sobre saúde mental vem passando por mudanças. Esse novo olhar vem impulsionando novas práticas e saberes no cuidado integral e no atendimento humanizado a pessoas com sofrimento psíquico (FIGUEIREDO, OLIVEIRA, ESPÍRITO SANTO, 2020). Com a implementação da nova Constituição de 1988, do SUS, em 1990, e da Política Nacional de Saúde Mental de 2001, novas leis e portarias em saúde foram criadas, para garantir a proteção de direitos à cidadania e à inclusão dessas pessoas que, até então, eram conhecidas como “loucas”, afastadas do convívio familiar e social e viviam reclusas em hospitais psiquiátricos, conhecidos como ‘manicômios’, locais insalubres e com más condições de trabalho (AMARANTE; TORRE, 2001). Essas reformulações redirecionaram a saúde mental no Brasil, visando, principalmente, à redução progressiva dos leitos psiquiátricos, impulsionando o movimento intitulado de Reforma Psiquiátrica em 1980 (PORTAL, *et al.*, 2021).

A partir das novas tendências do cuidado na Atenção Primária à Saúde, foram estabelecidas mudanças que nortearam a criação dos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS - e das Unidades de Acolhimento (UAs), considerados pontos de atenção estratégicos e serviços de referência na Rede de Atenção Psicossocial, (RAPS) instituída pela Portaria MS/GM nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011, 2015; PORTAL, *et al.*, 2021).

Nesta pesquisa, nossa intenção é de compreender bem mais o atendimento nos CAPs, unidade selecionada para a realização da pesquisa. Segundo Brasil (2015), os Centros de Atenção Psicossocial atendem, prioritariamente, a pessoas em intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo os relacionados ao uso de substâncias psicoativas e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Eles são divididos e organizados conforme o número de habitantes por região e com algumas especificações diferenciadas, conforme apresentamos a seguir (BRASIL, 2015):

Caps I - Atende a pessoas de todas as faixas etárias e é indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 15 mil habitantes.

Caps II - Atende a pessoas de todas as faixas etárias e é indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 70 mil habitantes.

CAPS III - Atende a pessoas de todas as faixas etárias, oferece serviços de atenção contínua e funciona durante 24 horas, incluindo feriados e finais de semana, ofertando retaguarda clínica e acolhimento noturno a outros serviços de saúde mental, inclusive CAPSad. É indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 150 mil habitantes.

CAPSAd - Atende a pessoas de todas as faixas etárias que apresentam intenso sofrimento psíquico decorrente do uso de crack, álcool e outras drogas. É indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 70 mil habitantes.

CAPSAd III - Atende a adultos, crianças e adolescentes, considerando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente. Oferece serviço com, no máximo, 12 leitos de hospitalidade para observação e monitoramento, funciona durante 24 horas, incluindo feriados e finais de semana, e é indicado para municípios ou regiões com população acima de 150 mil habitantes.

CAPSi - Atende a crianças e adolescentes e é indicado para municípios ou regiões com população acima de 70 mil habitantes.

Os Caps, em suas diferentes modalidades, constituem-se como uma proposta substitutiva ao modelo manicomial. São caracterizados como intervenções de saúde de caráter aberto e comunitário e compostos de equipe multiprofissional que atua sob a ótica interdisciplinar (PORTAL, *et al.*, 2021).

Essas instituições operam nos territórios, que não são apenas espaços geográficos, mas também de pessoas, de instituições e dos cenários, onde se desenvolve a vida cotidiana de usuários e de familiares, portanto, são um “lugar” na comunidade de referência e de cuidado, baseadas na integralização da saúde e desenvolvidas por ações intersetoriais que envolvam educação, trabalho, esporte, cultura e lazer (BRASIL, 2004, 2005, 2015). Logo, a forma de lidar com as doenças mentais e os diferentes transtornos, em particular, no âmbito dos serviços de saúde, passa de uma estratégia centrada no aprisionamento e na medicalização para o cuidado em liberdade, que inclui o trabalho em equipe de diferentes categorias profissionais, dentre elas, o dos educadores físicos (FIGUEIREDO, OLIVEIRA, ESPÍRITO SANTO, 2020).

Segundo Brasil (2015), os profissionais que integram a equipe nos CAPS são de diversas áreas e categorias, entre elas, os de nível universitário: psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogo, educador físico ou outro que seja necessário ao projeto terapêutico; profissionais de nível médio: técnico e/ou auxiliar de Enfermagem, técnico administrativo, técnico educacional e artesão. Nessa equipe, os profissionais de nível superior atuam como dispositivos “técnicos de referências” em saúde mental. Quanto ao profissional de Educação Física, foi reconhecido como profissional de saúde em 1997, por meio da Resolução CNS nº 218 (BRASIL, 1997). Nesse momento, o PEF começou a desempenhar, oficialmente, uma função relevante no cumprimento dos princípios doutrinários do SUS (universalidade, integralidade e equidade), em relação à política de saúde e de promoção da atividade física no Brasil, principalmente após a inclusão da Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006) e a criação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF (BRASIL, 2008) e da Academia da Saúde (BRASIL, 2011b).

Visando compreender como os profissionais de Educação Física atuam nos Centros de Atenção Psicossociais, Figueiredo, Oliveira e Espírito Santo (2020) realizaram uma pesquisa em que constataram que o trabalho desses profissionais, inicialmente, é mais direcionado às ações tradicionais da área e ao movimento humano e suas diferentes manifestações – exercício físico/atividade, física/práticas corporais. Esse achado corrobora os estudos de Rodrigues et al. (2015) e Santos et al. (2017).

Tal como afirma Rodrigues (2021), ainda não existe uma demanda específica bem definida para a atuação do PEF conforme seu núcleo de ações na UBS. Além disso, no que concerne às atribuições desse profissional, seu potencial é ignorado. Embora ainda não haja uma definição do papel desse profissional nas equipes multiprofissionais, sabe-se que o núcleo de EF se sustenta devido à relevância dos aspectos sociais, físicos e fisiológicos desenvolvidos pela prática sistemática da atividade física bem como das diferentes práticas corporais (RODRIGUES, 2021).

Ademais, a categoria já vem mobilizando estudos e iniciativas relevantes, visando ampliar o olhar acerca da participação do profissional de Educação Física nesses espaços e de reconhecer não só a importância mundialmente dada à atividade física, mas também desmistificar a ideia de que essa área profissional

esteja limitada a alongamentos e a práticas recreativas, por vezes reproduzida como algo restrito à prescrição e à prática de exercícios físicos (PORTAL *et al.*, 2021).

Assim, independentemente da categoria profissional, a atuação nessas instituições deve ser voltada para um pensamento renovado, que fortaleça a visão de desinstitucionalização dos usuários e proporcione vivências ampliadas e ressignificadas.

Em suma, é oportuno discutir acerca da atuação do profissional de Educação Física como partícipe da equipe multiprofissional dos CAPS, reconhecer suas amplas possibilidades de atuar e sua relevância na prevenção de doenças e promoção da saúde e na melhoria da qualidade de sua vida. Aqui se abre um espaço para reconhecer essa atuação nas unidades do CAPSi, usando o jogo como um de seus recursos terapêuticos.

### 3 O PERCURSO INVESTIGATIVO

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social baseada na experiência, em que uma ação é planejada e desenvolvida pelo pesquisador, com finalidade na resolução de um problema (MARCONI; LAKATOS, 2010). A pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo (THIOLLENT, 1997).

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação define a exigência do conhecimento a ser produzido e sua ação, seus agentes, objetivos e obstáculos. Para desenvolvê-la, foi aplicado o Programa OBBA, do gênero jogos de construção para crianças com TDAH. Neste trabalho, o pesquisador foi o mediador da ação e participou como oficinairo do OBBA com as crianças diagnosticadas com TDAH.

Tripp (2005) assevera que, na pesquisa-ação prática, o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas atento aos tipos de decisão que toma sobre o quê, como e quando fazer, visando sempre ao que será melhor para seu grupo. Nesta pesquisa, as ações seguiram os princípios norteadores do tratamento do TDAH e foram se remodelando conforme os critérios para a qualidade, a eficácia e a durabilidade da ação desenvolvida, considerando que esse público necessita de ações cuja motivação seja o elemento central da sessão.

#### 3.2 COLABORADORES DO ESTUDO

Os sujeitos da pesquisa foram quatro crianças com diagnóstico de TDAH cadastradas no Centro de Atenção Psicossocial Infantil-Juvenil (Capsi) da Coordenação de Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde de João Pessoa-PB, localizado no Bairro do Róger. Elas fizeram parte do nosso grupo de “brincantes”, e o pesquisador, como parte do processo, esteve como “mestre do brincar”, como sugere a PC no Programa OBBA (GOMES-DA-SILVA, 2016), todos considerados como aprendentes do brincar.

Inicialmente 12 crianças se enquadraram nos critérios de inclusão, com as seguintes características: eram do gênero masculino, na faixa etária de sete a nove anos, com diagnóstico de TDAH e já estavam há mais de um ano realizando terapia. A faixa etária segue a indicação de que é nesse período em que os diagnósticos já estão mais conclusivos, e a permanência de pelo menos um ano de terapia auxilia a manter a rotina da criança, o que altera sua inclusão na participação no Programa OBBA. A escolha pelo gênero masculino se justifica porque esse público é apresentado pela literatura como um grupo com a maior incidência de casos e por haver indicação de significativas diferenças de comportamento na manifestação do transtorno. Portanto, para evitar desvio de dados, resolvemos ficar só com o gênero masculino.

Foram definidos como critérios de exclusão as crianças que apresentassem, concomitantemente, os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), ou histórico de traumas encefálico; aquelas cujos pais não colaborassem durante as avaliações e os testes nem assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO B); e as que tivessem mais de três faltas às sessões terapêuticas ou a tivessem abandonado.

Assim, das dez crianças, cinco tiveram três ou mais faltas e uma apresentava, concomitantemente TOD. Assim, o grupo de sujeitos ficou constituído de quatro crianças com características favoráveis, portanto, foram selecionadas para participar deste trabalho. Para preservar seu anonimato, elas foram reconhecidas e nomeadas no trabalho como Brincante 1 (B1), Brincante 2 (B2), Brincante 3 (B3) e Brincante 4 (B4).

Essas quatro crianças são atendidas nos Centros de Atenção Psicossocial Infantil - CAPSi. De acordo com informações do Ministério da Saúde, os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS - são serviços de saúde de caráter aberto e comunitário voltados para atender a pessoas com sofrimento psíquico ou transtorno mental, incluindo as com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras substâncias e que se encontram em situações de crise ou em processo de reabilitação psicossocial. Dentre suas modalidades, tem o Caps I, que é responsável por atender a crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, inclusive devido ao uso de substâncias psicoativas.

Nos estabelecimentos, atuam equipes multiprofissionais que empregam diferentes intervenções e estratégias de acolhimento, como psicoterapia, seguimento clínico em psiquiatria, terapia ocupacional, reabilitação neuropsicológica, oficinas terapêuticas, medicação assistida, atendimentos familiares e domiciliares, entre outros. Quando os PEF atuam nesses Centros, desenvolvem suas atividades por meio das oficinas terapêuticas.

### 3.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE APLICAÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS FENÔMENOS

Para a obtenção dos dados, utilizamos:

#### a. prontuário de identificação

Neste o pesquisador preencheu uma ficha de identificação com base nos dados coletados no prontuário, disponível na instituição Capsi, que continha as seguintes informações: nome da criança, data de nascimento, escolaridade (ano escolar, número de repetências, tipo de escola), filiação (nome dos pais, idade, escolaridade, profissão), diagnóstico médico e a medicação que estava usando.

#### b. roteiro de observação

O roteiro de observação teve como base o método semiótico 'Analítica Escritural da Pedagogia da Corporeidade', dando ênfase aos aspectos atencionais das crianças nas situações de jogos. A escolha por esse método se justifica porque nos possibilita compreender as significações que emanam da interação entre a criança, o profissional e o ambiente terapêutico, manifestada para além das falas, desvelando-se, pois, pelos signos de gestos, feições, posturas, envolvimento e foco. O método será mais aprofundado no tópico 3.6 sobre o percurso analítico desta pesquisa. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 190), é uma técnica por meio da qual se conseguem "informações e se utilizam os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar". Os autores (2010) acrescentam que essa técnica de coleta possibilita um contato pessoal e

mais próximo do pesquisador com o fenômeno que pretende observar, no caso desta pesquisa, a aproximação necessária entre o pesquisador e os brincantes participantes do OBBA.

c. o recurso da filmagem

Para que fosse possível seguir o roteiro de observação e captar os códigos semióticos, utilizou-se o recurso da filmagem para registrar todas as sessões. O uso das imagens teve o propósito de registrar as situações de movimento de jogo, para, posteriormente, semiotizar os dados. Além disso, o registro das situações por meio de vídeo possibilitou a retomada de ações específicas ao focar nos detalhes das interações.

Para captar as imagens, utilizamos uma câmera em ângulo aberto, para registrar todo o espaço do jogo e as comunicações ambientais durante a pesquisa, como ocupação do espaço pela criança, objetos de interesse, pontos de dispersão etc., e outra posicionada em ângulo médio, que focava os rostos das crianças quando jogavam, a direção do olhar, o posicionamento do corpo etc. O registro correto das filmagens merece atenção quando se pretende aplicar a Análise Escritural da Pedagogia da Corporeidade, uma vez que é necessário registrar as minúcias da situação. As imagens precisam ser nítidas, com o fim de favorecer a leitura dos códigos gestuais, e o áudio deve ser de boa qualidade para captar as verbalizações. As posturas nas situações de movimento e o posicionamento das câmeras devem auxiliar o pesquisador a ter a informação mais próxima do real quando for analisar os vídeos. Com duas câmeras ou mais, o pesquisador pode analisar a mesma situação em focos diferentes, comparar e chegar a conclusões que porventura surjam ao observar uma situação.

Do programa OBBA selecionamos três jogos com base nas habilidades manipulativas das crianças com TDAH com os materiais. Consideramos a progressão do mais simples para o mais complexo, o tamanho da sala e a disposição de materiais que podem ser manipulados no ambiente do CAPSi, o espaço disponibilizado para as brincadeiras.

#### d. Brinquedos de construção

Foram selecionados três jogos de construção para a aplicação das Oficinas de Construção e Brincadeiras. Os brinquedos que compuseram as oficinas foram o tangram, a peteca e o vai e vem.

### 3.4 PERCURSO DA AÇÃO

A pesquisa-ação iniciou com uma visita ao CAPSi, em 16 de agosto de 2022, em uma reunião com a coordenação para apresentar o projeto e a carta de anuência. Tivemos dificuldade de ter acesso à equipe para repassar as informações sobre as crianças e definir nossa participação na rotina do serviço. Isso dificultou a construção do cronograma e o início das atividades do OBBA.

Posteriormente, procedeu-se à identificação das crianças, por meio da coleta do laudo médico, para confirmar o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade de acordo com os critérios do DSM-V, e foram preenchidas as autorizações éticas e a ficha de identificação delas.

Depois de feita a triagem, fizemos uma sondagem com o objetivo de observar a conduta das crianças durante os outros serviços. Para isso, aplicamos os instrumentos de avaliação no início da ação (Teste de Atenção por Cancelamento - TAC; Trail Making Test - Teste de trilhas - TT). Os resultados obtidos por esses testes não foram utilizados nesse momento da análise devido às intercorrências do calendário de atividades da própria instituição e das eleições nacionais, à dificuldade de engajar os pais no início da pesquisa e ao curto tempo para finalizar o trabalho. E como foi preciso pausar a coleta e fazer um recorte temporal, não foi possível utilizar o instrumento como recurso de comparação.

Posteriormente, foi iniciada a realização do programa OBBA, com duas sessões semanais de, aproximadamente, 40 minutos, em um período de dois meses, portanto, doze sessões e 960 horas de sessões filmadas. Inicialmente, a pretensão era de que as sessões fossem realizadas de forma individualizada, mas isso não foi possível devido ao modelo de atendimento do próprio serviço, que acontece em grupos, e à limitação do número de salas disponíveis. Por isso, as

oficinas foram iniciadas em grupo. Todavia, depois das primeiras sessões, o pesquisador-mediador percebeu que esse modelo de atendimento interferia sobremaneira na qualidade da atividade para a individualidade das crianças, razão por que optou por fazer as sessões em duplas ou trios, que foram organizados com base no comportamento das crianças.

Nossa pretensão inicial era de que as sessões acontecessem em salas individualizadas, preparadas com os recursos necessários para a construção e a vivência com os brinquedos, o que não foi possível, devido, mais uma vez, à dificuldade de adequação à rotina do serviço. Algumas das dificuldades encontradas foram a pouca quantidade de salas disponibilizadas, a liberação dos espaços em horários pré-agendados e a transição dos demais profissionais nas salas, durante a realização das oficinas. Porém, essas dificuldades parecem ser apresentadas para os próprios profissionais que atuam nessas instituições como parte da rotina nesses atendimentos.

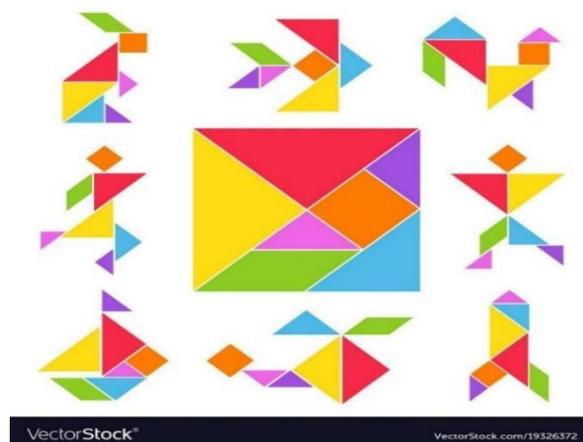
As sessões aconteceram sem a presença dos pais ou responsáveis e mediadas pelo pesquisador. A relação entre ele e os brincantes foi estabelecida de forma favorável, configurando um necessário e bom vínculo para a realização das sessões terapêuticas com essas crianças.

Do programa OBBA selecionamos três jogos com base nas habilidades manipulativas das crianças com TDAH com os materiais. Consideramos a progressão do mais simples para o mais complexo, o tamanho da sala e a disposição de materiais que podem ser manipulados no ambiente do CAPSi, o espaço disponibilizado para as brincadeiras.

Outra justificativa para a escolha dos jogos foi a capacidade de sedução do brinquedo, uma vez que o caráter motivacional já é comprovado como elemento fundamental para sustentar a atenção. Para Tremoloda (2019), os processos motivacionais e emocionais são fundamentais para o construto da atenção, além dos processos cognitivos, ou seja, o que é percebido como não interessante para o jogador, sem valor afetivo, não é objeto de atenção para crianças com TDAH. Para Squarizi (1999), a motivação é considerada construto de um processo psicológico que influencia a conduta e só pode ser inferida através de condutas específicas.

Os brinquedos que compuseram as oficinas foram o tangram, a peteca e o vai e vem, ilustrados nas figuras 2, 3 e 4, que seguem.

Figura 1: Tangram com seus possíveis desenhos



Fonte: Imagem disponibilizada na internet pelo endereço <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/tangram-game-set-vector-19326372>

O tangram é um jogo milenar, originário da China. É um jogo composto de sete peças geométricas - cinco triângulos, dois grandes, um médio e dois pequenos, um quadrado e um paralelogramo, ambos com área equivalente aos dois triângulos pequenos ou ao médio. É um passatempo do tipo quebra-cabeça, cujo desafio consiste em organizar todas as peças, sem sobrepor umas às outras, de modo correspondente a uma figura que serve como modelo ou referência (MACÊDO, 2015). O tangram é uma forma de exercitar o raciocínio lógico e a criatividade (MACÊDO, 2015).

Figura 2: Peteca artesanal



Fonte: Imagem disponibilizada na internet pelo endereço <https://gpettobrinquedos.com.br/loja/produto/peteca-colorida/>

A peteca é um brinquedo antigo, que existe muito antes da colonização do Brasil e tem relação muito forte com a cultura indígena e com os povos de língua tupi, como os Bororos e Paopaó. Entre os parintins, é conhecida como jitaHy'gi; os guaranis jogam a mangá; os povos xavantes a nomeiam de Tobda'é e os kaingangs a chamam de ñaña ou ñagna (SANTOS, 2020). O termo Pe'teka significa “bater com a palma da mão”. Originalmente, era jogada sem regras rígidas, sem espaços delimitados, tendo como objetivo mantê-la no ar por mais tempo possível, diferente da sua atual configuração como esporte (SANTOS, 2020).

Figura 3: Vai e vem



Fonte: Imagem disponibilizada na internet pelo endereço

<https://velhariadigital.wordpress.com/2012/09/23/vai-e-vem-trabalhando-biceps-desde-os-anos-70/>

O vai e vem, um brinquedo que pode ser brincado por duas pessoas, é formado por uma bola de plástico oval com abertura no centro, por onde passam duas cordas de nylon, em cujas extremidades ficam as alças que cada jogador segura e usa para movimentar a bola de forma coordenada com a dupla (GOMES-DA-SILVA, 2013). As informações científicas sobre esse jogo são escassas, mas, na internet, estão disponíveis informações sobre sua historicidade em sites de vendas e outros canais<sup>2</sup> que ensinam a construir brinquedos artesanais, com relatos que atribuem a origem desse brinquedo à Itália, em meados de 1976.

---

<sup>2</sup> Site de Antigas brincadeiras infantis, disponível em:

<https://sites.google.com/site/antigasbrincadeirasinfantis/brincadeiras-antigas/vai-e-vem>; Site Faça você mesmo, disponível em: <https://facavocemesmo.org/brinquedo-vai-e-vem-feito-de-garrafa-pet/>

O quadro 2 abaixo apresenta como esses jogos foram organizados durante as sessões das oficinas, conforme a data e o quantitativo de brincantes presentes.

**Quadro 2:** Controle de presença nas oficinas

NOMES	OFICINA 1 TANGRAM		OFICINA 2 PETECA		OFICINA 3 VAI-DEM		Quantitativo ENC
	1° ENC	2° ENC	1° ENC	2° ENC	1° ENC	2° ENC	
<b>B1</b>	X	X	X	X	X	X	<b>06</b>
<b>B2</b>	X	X	X	X	X	X	<b>06</b>
<b>B3</b>	X	X	X	X	X	X	<b>06</b>
<b>B4</b>	X	X	X	X	X	X	<b>06</b>
<b>B5</b>	X	X					02
<b>B6</b>	X	X			X		03
<b>B7</b>	X	X					02
<b>B8</b>	X	X					02
<b>B9</b>	X		X	X	X		04
<b>B10</b>	X						<b>01</b>

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista o panorama apresentado, passamos a descrever como transcorreram as oficinas. O primeiro contato com os brincantes foi feito com uma sondagem, ao observá-los em atividades cotidianas com as terapeutas do próprio serviço. Posteriormente, realizou-se um contato direto com as crianças na sessão de acolhimento. O objetivo da primeira sessão foi de aproximar os brincantes, o mediador e as crianças. As crianças foram convidadas para participar voluntariamente, com o fim de facilitar o vínculo necessário para o desenvolvimento das oficinas terapêuticas seguintes.

A sessão iniciou-se com a apresentação do mediador, que pediu às crianças que se apresentassem e realizou com elas três situações de movimento lúdicas. Na situação 1, ele lhes apresentou os jogos simbólicos. Para isso, interagiu com elas e lhes apresentou alguns truques de mágica simples, como o truque do astronauta flutuante, em que utilizou um objeto com ilusão de ótica; o truque do anel, em que

fez um anel desaparecer de uma mão e aparecer na outra; o do sumiço do papel, em que o papel desapareceu de sua mão; e, por fim, o das cartas, em que adivinhava a carta escolhida pelo brincante. Na situação 2, ele apresentou às crianças uma caixa com diversos brinquedos e pediu que cada uma delas, de olhos vendados, pegasse um brinquedo e descobrisse qual era apenas tocando nele. Na situação 3, o mediador recorreu aos jogos rítmicos e utilizou um berimbau e cantigas de capoeira. As crianças brincaram de “o berimbau mandou”. O objetivo da brincadeira foi de verificar o nível de atenção delas. Para isso, utilizou o ritmo do berimbau, entoou cantigas e, por meio do canto improvisado, deu os seguintes comandos: ficar abaixado, pular, dar uma rodadinha, pular em um pé só, levantar os joelhos, dançar, imitar alguns animais.

Na sequência, foram realizadas as oficinas de construção e brincadeiras, cuja descrição apresentamos no quadro abaixo.

QUADRO 3: Oficina do tangram - construção

<b>Intervenção Brinquedo</b>	- Oficina 1 - Tangram	- Oficina 2	- Oficina 3
<b>Construção</b>	<p><b>Situação 1</b> - Descobrir qual figura é apresentada no painel</p> <p><b>Situação 2</b> - Construir o tangram gigante</p>	<p><b>Situação 1</b> – Apresentação do brinquedo – ganhar peteca e experimentar o brinquedo</p> <p><b>Situação 2</b> – Construção da peteca personalizada</p>	<p><b>Situação 1</b> – Apresentação do brinquedo</p> <p><b>Situação 2</b> – Apresentação das peças e confecção e decoração da base do vai e vem e dos puxadores</p>
<b>Brincar</b>	<p><b>Situação 3</b> - Montar figuras seguindo um molde anterior.</p> <p><b>Situação 4</b> – Montar figuras e criar posições semelhantes à figura montada</p> <p><b>Situação final</b> – Grupo focal e chamamento para oficina</p>	<p><b>Situação 3</b> – Vídeo de campeonatos de peteca</p> <p><b>Situação 3</b> – Manusear a peteca sozinho, lançar a peteca para o oficinheiro, jogar peteca com o colega.</p> <p><b>Situação final</b> – Grupo focal e chamamento para</p>	<p><b>Situação 3</b> - Montagem das peças e finalização do brinquedo</p> <p><b>Situação 4</b> – Explorar o brinquedo</p> <p><b>Situação final</b> – Sessão reflexiva</p>

	posterior.	oficina posterior.	
--	------------	--------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Na situação 1 da oficina do tangram, o mediador apresentou o jogo por meio de uma brincadeira de adivinhação, momento do 'sentir' na ALPC, com várias imagens de figuras do tangram – pato, cachorro, galinha, borboleta, gato, tartaruga e dinossauro - para que a criança descobrisse qual era o bicho (Figura 8).

Figura 4: Figuras para advinha



Fonte: Silva - 2021

A situação 2 foi destinada à construção do tangram gigante, com a ajuda do mediador, que explicou, inicialmente, como seria o passo a passo e, em seguida, mostrou as peças previamente preparadas. Para essa atividade, foram utilizados os seguintes materiais: papelão, EVA de peças coloridas, molde de tangram, cola de EVA e tesoura sem ponta. No quadro 7, mostra-se como se deu esse processo.

Quadro 4: Passo a passo da construção do tangram

Ação	Desenvoltura dos brincantes
1. Transpor o molde para o papelão.	Ação realizada pelo mediador.
2. Transpor o molde para o EVA.	Ação realizada pelo mediador.
3. Cortar as formas geométricas desenhadas.	Ação realizada pelo mediador.
4. Colar sobrepondo o EVA no papelão.	Conseguiram identificar as formas geométricas e encontrar seus pares, por

	<p>associação de forma e cores para realizar a colagem.</p> <p>Alguns brincantes apresentaram dificuldade de usar a cola, colocando em excesso. Assim, o mediador precisou ajudá-los a aplicar a cola.</p>
<p>5. Deixar secar para utilizar na oficina seguinte.</p>	<p>Mostraram-se ansiosos para levar o brinquedo para casa, mas entenderam que era necessário deixar um elemento convidativo para a oficina seguinte. Vir brincar e pegar o brinquedo construído.</p>

Fonte: Elaboração própria

A figura 6 abaixo destaca o B2 brincando, demonstrando a conclusão do desafio na montagem das peças do Tangram conforme a figura indicada pelo mediador. A transposição do brinquedo de forma ampliada foi idealizada para tornar o jogo mais atrativo e dinâmico. Sua composição em papelão e EVA foi utilizada para conferir mais durabilidade e tempo de exploração pelo brincante externamente.

Figura 5: B2 demonstrando a transposição da figura indicada através da montagem das peças do Tangram



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Seguindo a lógica de progressão pedagógica da construção do brinquedo, conforme sugere Gomes-da-Silva (2016), posteriormente, realizamos a oficina da peteca, apresentada no quadro abaixo.

Nessa oficina, o mediador fez a parte de sensibilização. Para isso, entregou às crianças petecas já prontas, para que experimentassem o brinquedo e se ambientassem com ele. Em seguida, convidou-as a construir seu brinquedo, de forma personalizada, considerando os gostos de cada uma.

Quadro 5: Passo a passo da construção da peteca

Ação	Desenvoltura dos brincantes
1. Cortar os círculos de papelão, colar um sobre o outro e fazer um furo ao meio para espetar as penas.	Ação realizada pelo mediador, uma vez que foi utilizada cola quente.
2. Juntar as penas com uma liga, colar e espetar ao meio na base feita de papelão.	Ação realizada pelos brincantes com o auxílio do mediador.
3. Abrir a bexiga e envolver a base, deixando as penas aparentes para cima. A bexiga foi presa com uma liga.	Ação realizada pelos brincantes com o auxílio do mediador.
As crianças conseguiram identificar as formas geométricas e encontrar seus pares, por associação de forma e de cores, para fazer a colagem. Alguns brincantes apresentaram dificuldade para manusear a cola, colocando em excesso. Por isso tiveram auxílio do mediador para aplicação da cola. Também se mostraram ansiosas para levar a peteca para casa.	

Fonte: Elaboração própria

A imagem abaixo mostra a peteca finalizada pelo B1, para cuja confecção foram utilizados materiais como papelão, cola de isopor, penas coloridas, ligas de elástico e bexigas coloridas.

Figura 6: Brincante 1 mostrando sua Peteca construída



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Na oficina 3, as crianças fizeram um Vai-vem, um brinquedo também popular e fácil de confeccionar com recursos que podem ser reciclados. Nessa oficina, o brinquedo foi novamente apresentado pelo mediador e orientado sobre as múltiplas possibilidades de criação. O vai e vem é um brinquedo que requer dos brincantes movimento, criatividade e habilidades manuais. Sua configuração dinâmica e fácil de manipular e possibilitou o envolvimento dos brincantes. Vejamos como se deu a construção.

Quadro 6: Passo a passo da construção do vai e vem

Ação	Desenvoltura dos brincantes
Cortar duas garrafas PET ao meio e uni-las com fita adesiva ou cola quente. Retirar as tampas.	Ação realizada pelo mediador, uma vez que foi utilizada tesoura com ponta e cola quente.
Passar dois barbantes através da garrafa.	Ação realizada pelos brincantes
Cortar quatro argolas da garrafa PET.	Ação realizada pelo mediador, uma vez que foi utilizada tesoura com ponta.
Envolver as argolas com EVA.	Ação realizada pelos brincantes.
Amarrar uma argola em cada uma das pontas dos fios de varal com fita adesiva: total de quatro argolas	Ação realizada pelos brincantes.
Decorar as garrafas.	Ação realizada pelos brincantes

Fonte: Elaboração própria

A Figura 7 abaixo ilustra o brinquedo construído sendo manipulado pelo brincante.

Figura 7: Brincante 4 mostrando orgulhoso o seu brinquedo construído



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

### 3.5 PERCURSO ANALÍTICO

Compreendendo que os números não são suficientes para ler a situação de jogo e seus efeitos no desenvolvimento da atenção sustentada, enveredamos pela semiótica, a fim de desvelar os modos de agir das crianças com TDAH nas situações de jogos de construção. Semiótica é a ciência que estuda os signos da linguagem (SANTAELLA,1983). No dizer de Gomes-da-Silva (2015, p. 83), “é uma área de conhecimento que estuda a vida dos signos, o modo como se organizam para significar. Um signo significa outro signo, que por sua vez... Esse é o fenômeno da semiose”.

A Semiótica pode revelar as significações que emanam da situação de jogo com as crianças com TDAH. Para isso, caminhamos pelo desenho da Semiótica Aplicada, método Escritural da Pedagogia da Corporeidade, cientes da pluralidade da comunicação estabelecida na interação criança-profissional-ambiente

terapêutico, manifestada por meio das falas e dos gestos das crianças ao interagir na situação de jogo. Segundo Gomes-da-Silva (2015),

a ênfase da análise da situação de movimento como zona de corporeidade está na qualidade da situação, nos desenhos rítmicos e dinâmicos que revelam, pela regularidade do modo de interagir, a intenção, intuição, decisão e realização do movimento. Diz da ambiência comunicativa e das coordenações de ações e inações criadas na interação com a circunstância (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.26).

Estudos têm utilizado esses desenhos da Semiótica da PC para analisar diferentes situações de movimento (CRUZ, 2014; GOMES-DA-SILVA, 2017; SOUZA-CRUZ, et al, 2020; FLORÊNCIO, 2021). Por entender o movimento humano como comunicação, na perspectiva da PC, nesta pesquisa, empregamos o método escritural, que nos possibilita compreender as potencialidades terapêuticas dos jogos de construção, em suas singularidades e efeitos produzidos nas crianças com TDAH na situação de jogo, focando, sobretudo, seus aspectos atencionais. Dessa forma, ficou assim nosso protocolo desse desenho analítico (quadro 3).

Quadro 7 - Campos e códigos para analisar a situação de movimento

CAMPOS	ACCIONAL		SEMÂNTICO		HERMENÊUTICO	
CÓDIGOS	Coordenativo (CCd)	Ação e funções (sequência técnica)	Simbólico (CS)	Ritos (imaginário)	Enigmático (CE)	Estranhament o/dispersão
	Topográfico (CT)	Postural (atencional ajustamento)	Rítmico (CR)	Intensidade (volume)	Metajogo (CM)	Reabertura tática/atenção (nova atenção novo jogo, nova conduta)
	Político (CP)	Tomada de decisão (Tática)	Cultural (CC)	Estilo (gênero)		
	Jurídico (CJ)	Regras (respeito e reinvenção)	Afetivo (CA)	Tensão (interesse, vontade, dispersão, desejo)		

Fonte: Adaptação de Gomes-da-Silva - 2015

O Campo Accional é o esquema de ações e funções utilizado pelas crianças durante a aplicação do OBBA e a maneira como agem nas situações. “Esse campo

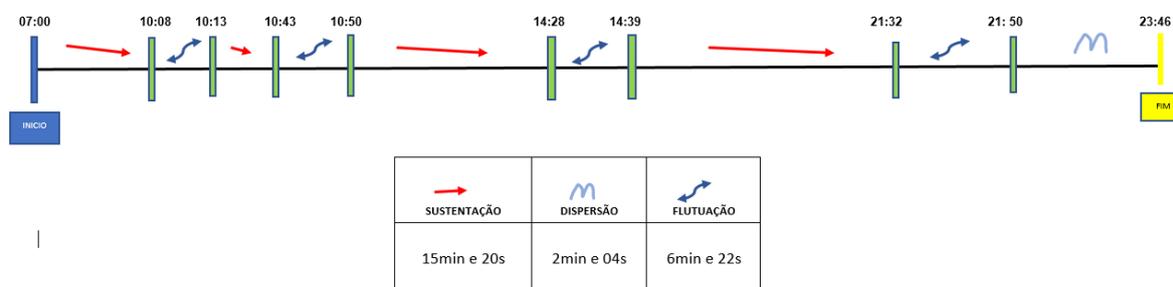
de significação pode ser visualizado quando levantamos os códigos: coordenativo (sequência, orientação e adaptação), topográfico (posições), político (tomada de decisão) e jurídico (funcionamento)” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.77-78). O coordenativo refere-se às investidas de ação de cada sessão do OBBA, ao jogo escolhido, à sequência pedagógica, à estruturação da aula-laboratório. No topográfico, percebemos o modo de ocupar o espaço e a conduta postural e espacial da criança. No código político, levantamos a capacidade da criança de tomar decisões, sua criatividade e inventividade. Já o código jurídico diz da capacidade de acompanhar a sequência lógica solicitada e as regras que envolvem a situação.

O Campo Semântico refere-se à ambiência criada pela relação entre a criança, o profissional e o ambiente terapêutico. Aqui a busca é pela descrição do ânimo que impulsiona a atenção sustentada da criança ao longo da sessão. “Esse campo pode ser visualizado pelo levantamento dos códigos: simbólico (ritos), afetivo (tensão), cultural (estilo), rítmico (intensidade)” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.78).

O Campo Hermenêutico envolve uma situação em que se põe em dúvida a eficiência dos esquemas de ação adotados e se abre a possibilidade de tomar novas estratégias (GOMES-DA-SILVA, 2015).

Finalizada a coleta e em posse do material imagético, iniciamos nosso processo de análise escritural, que, nesta pesquisa, iniciou com o levantamento da linha de comportamento atencional dos brincantes, em que foram identificadas, a partir do campo accional, os signos de atenção, flutuação e dispersão. Os signos de “atenção” representam as situações em que os brincantes indicaram envolvimento, interesse e encantamento pelo brinquedo e pelo brincar. O signo de “flutuação” foi indicado por ações de alternância de interesses, em que os brincantes apresentaram momentânea atenção em outros elementos do ambiente. E os signos de “dispersão” foram indicados por ações ou expressões de desinteresse com a situação realizada. O gráfico 1, abaixo, representa a linha de tempo do comportamento atencional identificando os tempos de atenção, flutuação e dispersão de cada criança em cada situação de jogo.

Gráfico 1: Linha do tempo atencional na situação de jogo



Essas linhas do tempo atencional foram realizadas para cada criança em cada oficina. Em cada linha, recorreremos à descrição do comportamento individual dos brincantes, fazendo a descrição de acordo com os campos semióticos e identificando cada código, que são apresentados em forma de quadros analíticos de cada situação de jogo, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 8: Indicadores de ação a partir dos Campos Analíticos - situação de jogo do tangram

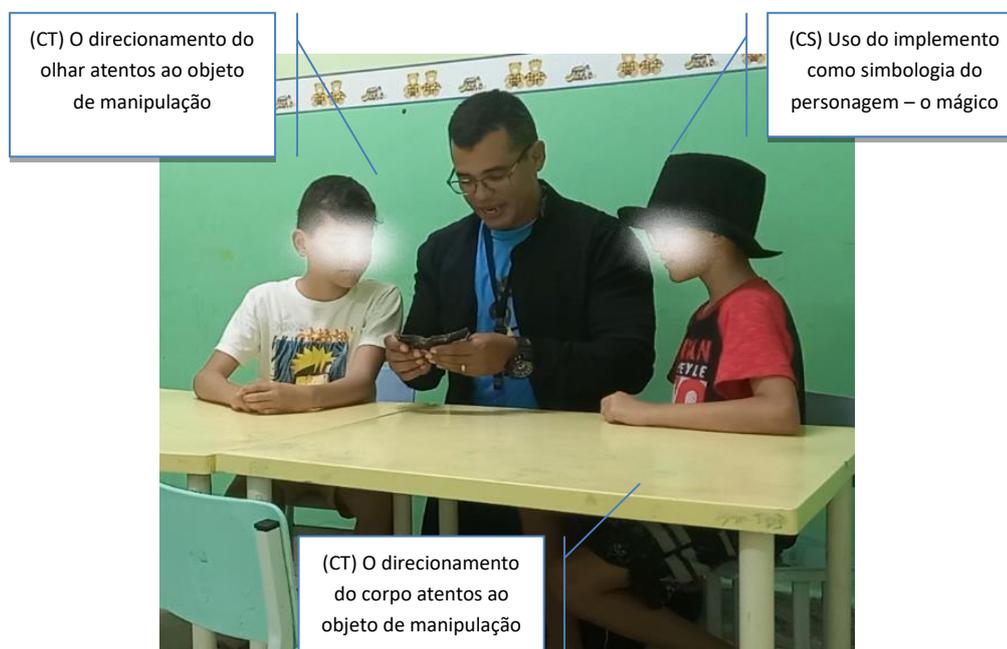
CAMPOS ACCIONAIS		SIGNOS
Código Coordenativo (CCd)	Ação e funções	Realização da atividade solicitada, gestos e expressões faciais, verbalizações.
Topográfico (CT)	Postura	Ajustamento da postura (sentar-se, levantar-se, locomover-se, direcionar o corpo ao objeto).
Político (CP)	Tomada de decisão	Proatividade, requerer participação

Jurídico (CJ)	Regras	Respeitar as regras, acompanhar as etapas da construção.
---------------	--------	----------------------------------------------------------

Em seguida, fizemos a triangulação dos indicadores, visando desvelar a tendência de comportamento da atenção das crianças com TDAH em cada situação de jogo. Essas tendências são apresentadas em diagramas, junto com as análises, no capítulo seguinte.

A partir da PC (GOMES-DA-SILVA, 2015), lê-se a face indicial do jogo, para identificar a força que move a brincadeira, por meio dos gestos e das expressões do brincante, para entender como esse jogo age na atenção sustentada. Para ler esses signos, identificamos, nas imagens dos vídeos e nas fotográficas, os códigos mencionados, como demonstrado na Figura 5.

Figura 8: Show de mágica



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

### 3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi autorizada pelo Conselho nacional de Saúde, sob número CAAE: 60539222.0.0000.5188. Para atender às recomendações do

Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP), da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2003) e da Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, solicitou-se que os pais das crianças participantes da pesquisa e/ou responsáveis assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), com base nas diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos, respeitando as quatro referências básicas da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, juntamente com a garantia do anonimato, a liberdade para desistir em qualquer etapa do trabalho e de manter contato com os pesquisadores para quaisquer esclarecimentos futuros.

As crianças estavam em seu local habitual, onde realizam suas terapias, e ficaram à vontade para deixar a sessão sempre que sentissem necessidade. Caso se sentissem incomodadas, seriam direcionadas aos seus pais, e a equipe de pesquisadores, bem como os psicólogos da Capsi estariam à disposição caso fosse necessário. Os pais tiveram o direito de acessar todas as imagens da sessão, caso sentissem necessidade.

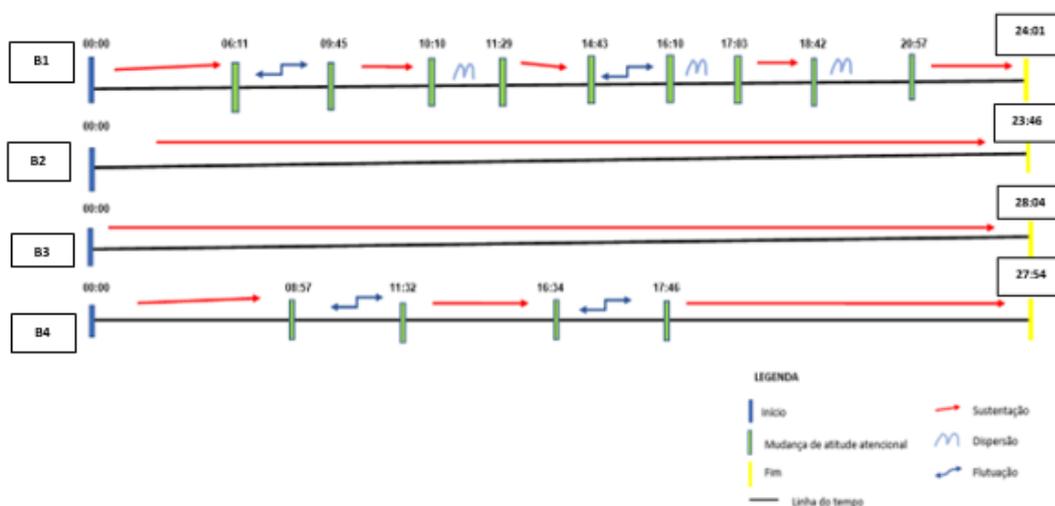
## 4 RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, apresentamos a análise das oficinas, com o intuito de desvelar o potencial da OBBA na estimulação da atenção das crianças com TDAH, bem como identificar o grau de envolvimento delas com o gênero jogos de construção.

Iniciaremos apresentando a tendência do comportamento da atenção dos brincantes ao longo da construção e do brincar durante as oficinas; em seguida, desvelamos os indicadores que estimulam a atenção dos brincantes e os elementos que mais se revelaram como distratores, visando desvelar o comportamento da atenção sustentada das crianças, comparar esse comportamento ao longo das oficinas e indicar os efeitos terapêuticos da OBBA na absorção da atenção de crianças com TDAH, conforme apresentado como objetivos deste trabalho.

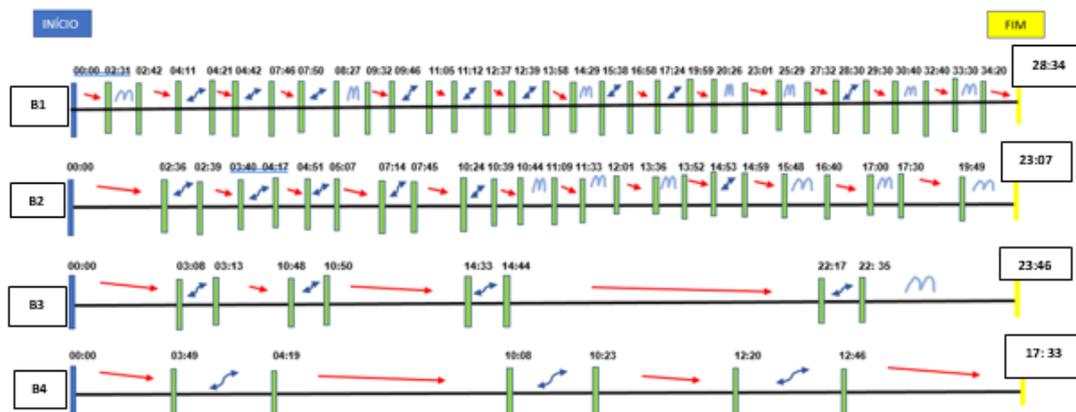
Com a pretensão de analisar a tendência de comportamento da atenção durante as oficinas, traçamos um perfil de comportamento individual dos brincantes, que apresentamos a partir de uma linha do tempo atencional, que criamos com o auxílio da analítica escritural da PC:

**Gráfico 2:** Linha do tempo atencional construindo o Tangram



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 3:** Linha do tempo atencional brincando com o Tangram

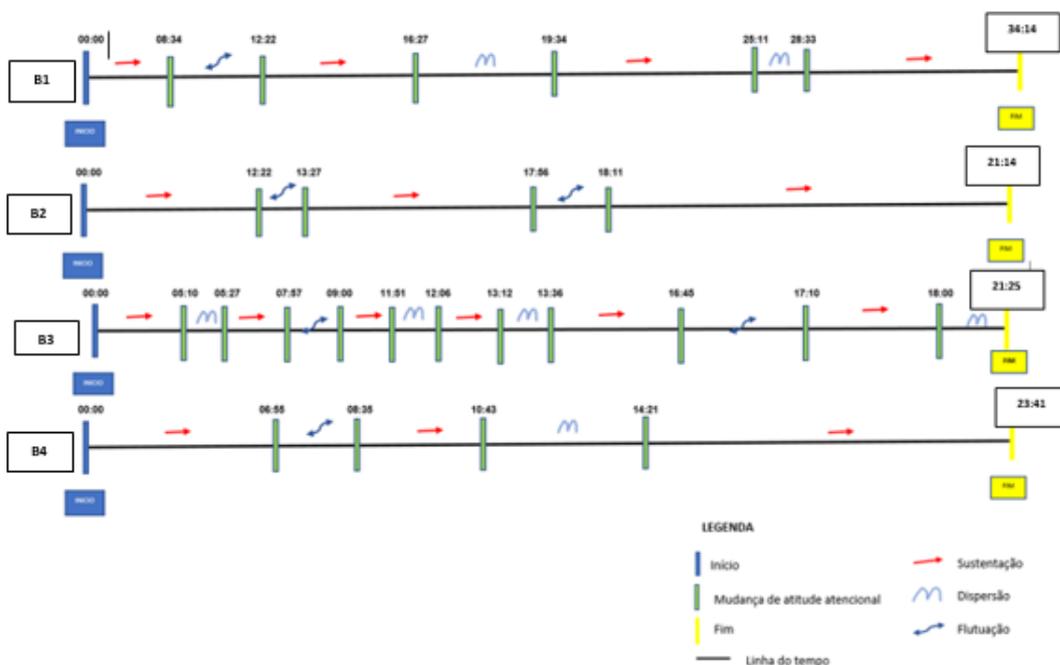


Fonte: Elaboração própria

Com base nesses gráficos, é possível inferir que o tempo de sustentação da atenção tanto na situação de construção quanto na do brincar com o tangram foi significativo, comparado com os tempos em que os brincantes se mostraram com flutuações e dispersão.

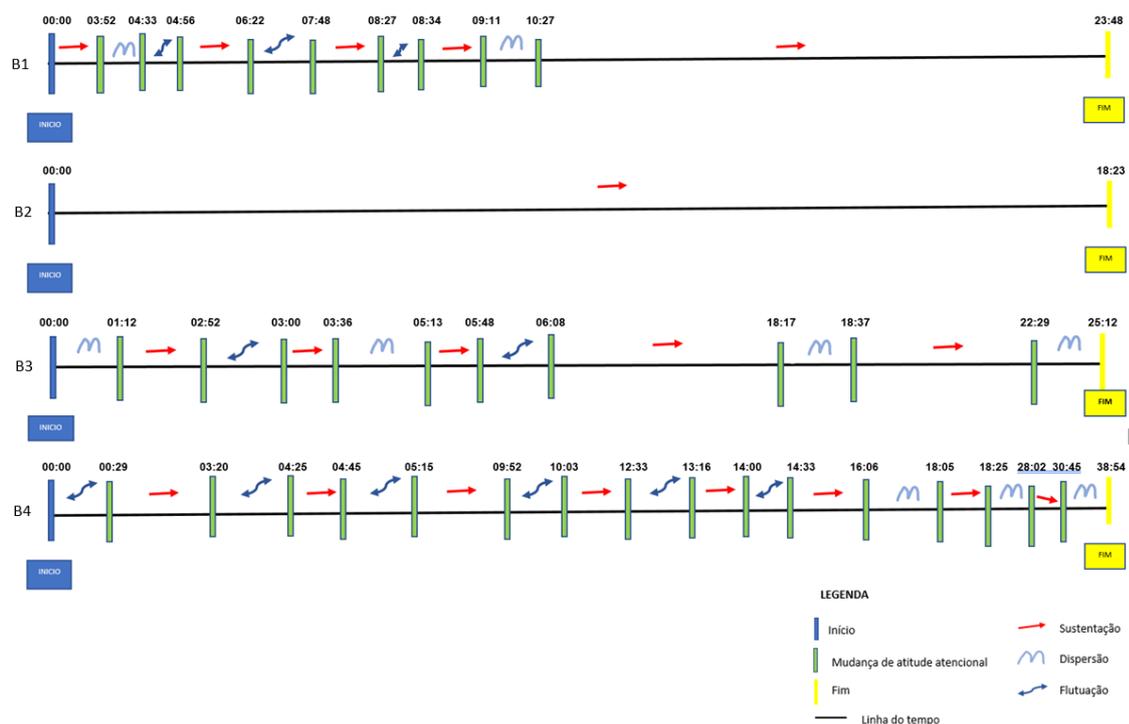
Conferimos, no gráfico abaixo, o comportamento da atenção dos brincantes ao longo da construção da peteca e, em seguida, apresentamos o gráfico do brincar.

**Gráfico 4:** Linha do tempo atencional construindo a peteca



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 5:** Linha do tempo atencional brincando com a Peteca

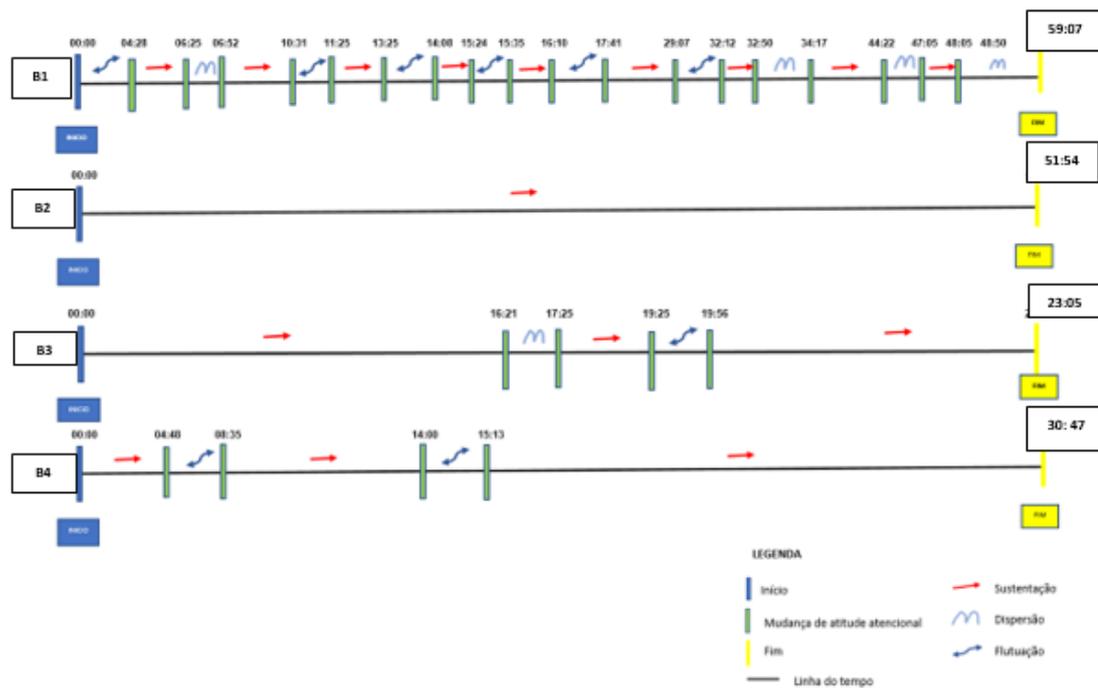


Fonte: Elaboração própria

Observamos que, durante as oficinas de peteca, o tempo de sustentação da atenção também foi superior aos episódios de flutuação e dispersão, demonstrando que tanto a construção quanto o brincar foram atrativos e motivadores para que os brincantes se mantivessem concentrados na atividade, conferindo um estágio momentâneo de manutenção da atenção.

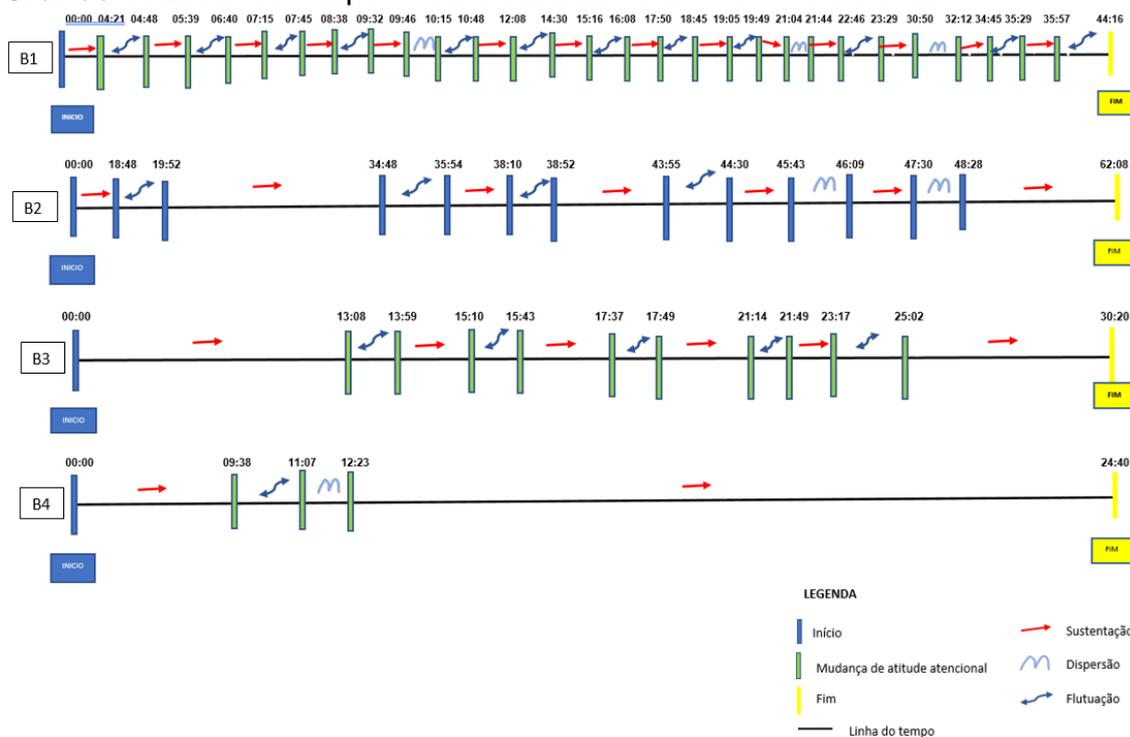
Vejamos, agora, a linha do tempo atencional da oficina do vai e vem.

**Gráfico 6:** Linha do tempo atencional construindo o vai e vem



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 7:** Linha do tempo atencional: brincando com o vai e vem



Fonte: Elaboração própria

Os gráficos 2, 4 e 6 revelam que o total de tempo de sustentação da atenção foi maior do que os tempos de dispersão e flutuação, indicando o potencial motivador da construção dos três brinquedos desenvolvidos.

Os gráficos 3, 5 e 7 nos mostram um tempo superior de sustentação da atenção, o que indica o potencial motivador de todos os brinquedos, conforme se observa também no tempo inferior de flutuação e dispersão nas situações do brincar.

A partir do exposto, passamos a comparar o comportamento dos brincantes, ao longo das oficinas de construção, e buscamos identificar a tendência de comportamento da atenção deles nessa situação de movimento. Ao observar o comportamento da atenção, chegamos à tabela 2, a seguir.

**Tabela 2:** Tendência de comportamento da atenção nas oficinas de construção

brinquedo/brincante	SUSTENTAÇÃO	DISPERSÃO	FLUTUAÇÃO
<b>Tangram</b>			
<b>B1</b>	54%	21%	25%
<b>B2</b>	100%	0%	0%
<b>B3</b>	100%	0%	0%
<b>B4</b>	92%	0%	8%
<b>Peteca</b>			
<b>B1</b>	71%	18%	11%
<b>B2</b>	95%	0%	5%
<b>B3</b>	77%	9%	14%
<b>B4</b>	78%	19%	3%
<b>Vai-vem</b>			
<b>B1</b>	59%	17%	24%

<b>B2</b>	100%	0%	0%
<b>B3</b>	93%	5%	2%
<b>B4</b>	84%	0%	20%

Fonte: Elaboração própria

Além disso, em todas as oficinas, houve um comportamento de rápidas flutuações e quase nenhuma dispersão.

**Tabela 3:** Tendência de comportamento da atenção nas oficinas de brincadeira

brinquedo/brincante	SUSTENTAÇÃO	DISPERSÃO	FLUTUAÇÃO
<b>Tangram</b>			
<b>B1</b>	64%	21%	15%
<b>B2</b>	65%	21%	14%
<b>B3</b>	65%	9%	26%
<b>B4</b>	88%	0%	12%
<b>Peteca</b>			
<b>B1</b>	78%	7%	15%
<b>B2</b>	100%	0%	0%
<b>B3</b>	73%	19%	8%
<b>B4</b>	44%	42%	14%
<b>Vai-Vem</b>			
<b>B1</b>	56%	9%	35%
<b>B2</b>	85%	3%	12%
<b>B3</b>	86%	0%	14%

<b>B4</b>	87%	4%	9%
-----------	-----	----	----

Fonte: Elaboração própria

Ao relacionar os dados da tabela, constatamos que, na oficina do tangram, houve um número maior de oscilação de episódios de flutuação e dispersão entre os brincantes. Associamos esse resultado à dificuldade inicial de gerir as oficinas, que indicamos como mais significativos os estímulos do ambiente, como a sala da brinquedoteca, que dispõe de tatame e de brinquedos no armário e bolas dispostas no ambiente, que foram usadas em um evento antecessor à oficina.

Figura 9: Sala disponível para realização das oficinas, com bexigas e tatame



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

Outro distrator percebido nessa situação foi a característica das crianças participantes, a junção de crianças com predominância de hiperatividade, o que influenciou o comportamento dos outros brincantes, como pode ser percebido na sequência de ações do B3 na Figura 11, o B1 na tentativa de finalizar a montagem do Tangram é surpreendido pela ação do B3 quando empurra as peças da mesa, e em outro momento é atrapalhado por B3, que embaixo da mesa fica fazendo barulho o desconcentrando-o.

Figura 10: sequência de ações de B3 onde o mesmo aparece atrapalhando o colega durante a atividade



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

Por causa disso, o mediador precisou reorganizar os grupos e o espaço, assunto sobre o qual discutiremos no tópico 4.2.3. Lima (2005) enuncia que os estímulos físicos e ambientais influenciam diretamente a atenção das crianças com TDAH e dependem muito da forma como são apresentados.

Ao analisar as linhas do tempo tanto na construção quanto no brincar, percebemos que, de todos os brincantes, o B1 foi o que apresentou mais tempo de flutuação e dispersão, o que associamos a sua característica de mais hiperatividade física, conforme demonstrada na sequencias de Figuras 12, 13 e 14, e como sentia muita necessidade de se movimentar, subia na mesa, ficava em pé na cadeira, corria pela sala e escondia-se embaixo da mesa. Esse comportamento dificultava conduzir a aula e sustentar sua atenção e dos colegas, já que B1 mexia muito com eles.

Na figura 13 é registrado na situação do brincar com o Tangram e da construção do Vai-vem o momento em que o B1 embaixo da mesa distrai o colega e na outra situação puxa a perna do B2. Foi notório que o comportamento de B1 desfojava a atenção do grupo e dificultava a condução da oficina.

Figura 11: sequência de ações do Brincante 1 no show de mágica



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

Figura 12: sequência de ações do Brincante 1 no Tangram e no Vai e vem



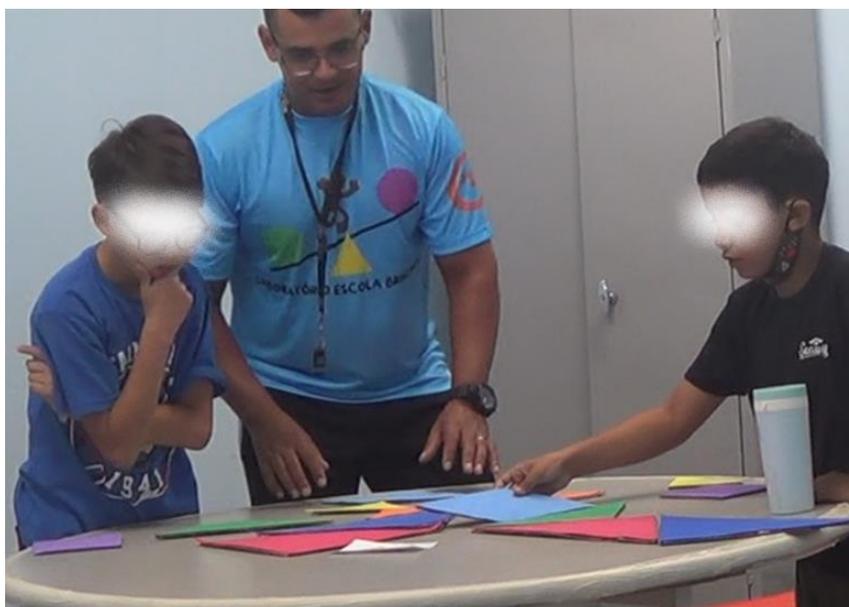
Figura 13: Brincante 1 deitado na mesa enquanto o mediador apresenta o Vai e vem



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

Embora tenha sido percebido momentos de flutuação, outro fator relevante identificado nas linhas do tempo foi a elevada manutenção da atenção ao longo das oficinas. O tempo elevado de manutenção da atenção, ao longo das oficinas, indica que essa atividade foi estimulante, visto que favoreceu a sustentação e a manutenção da atenção dos brincantes, indicando um possível caminho para o treino de habilidades e capacidades essenciais no desenvolvimento e no amadurecimento das funções executivas da infância, conforme já indica o estudo de Yoram (2018), que defende o brincar no tratamento do TDAH. Como identificado na postura do B3 na figura 15, o mesmo demonstra um alto grau de envolvimento durante a atividade ao observar e refletir como decifrar o enigma das peças do Tangram. *Uhhh, deixe-me ver. (B3) Como faço para encaixar tio!*

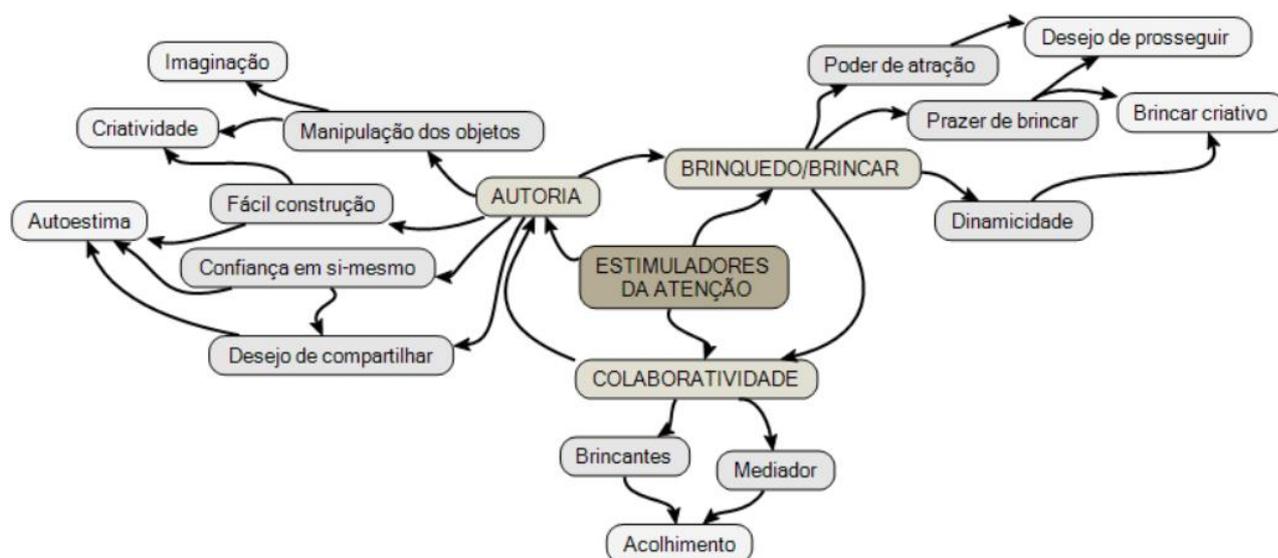
Figura 14: Brincante 3 atento na resolução dos enigmas do Tangram



Fonte: recursos imagéticos da pesquisa

Depois de identificar o elevado tempo de manutenção da atenção, passamos a analisar os estimuladores da atenção e seus efeitos nas oficinas. O diagrama apresenta os códigos de estimuladores da atenção dos brincantes e os distratores percebidos.

Diagrama 1: Códigos de estimuladores da atenção



Fonte: Elaboração própria

#### 4.1 O BRINCANTE COMO AUTOR DA CONSTRUÇÃO

Tal como sugere a Pedagogia da Corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2016), o mediador e os brincantes se transformaram em operários do brinquedo. As oficinas de construção dos brinquedos abriram um espaço de criação e possibilitou que os brincantes produzissem sentido na experiência de construir com as mãos.

Figura 15: Colagem das peças do tangram



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Como expresso na situação acima, a manipulação dos objetos, o fazer com as próprias mãos potencializou o tempo de sustentação da atenção. O prazer de manipular os objetos foi observado durante todas as oficinas de construção. No instante em que estava montando a 'peteca', o B3 indagou ao mediador se iria repetir a oficina no dia seguinte, mostrando satisfação com o que estava fazendo, o desejo da repetição se apresentou. Ainda na oficina de peteca, observamos uma situação em que o B4 terminou de colar a peça e ficou soprando, esperando que secasse para poder manusear o brinquedo. Isso mostrou que estava envolvido com o objeto construído. Segundo afirmam Ratey e Hagerman (2012), o tipo de estimulação que ativa a atenção do cérebro varia de pessoa para pessoa. Durante as oficinas, a construção dos brinquedos foi para os brincantes como um centro de recompensa. "O centro de recompensa é um agrupamento de neurônios de dopamina chamado núcleo accumbens, que é responsável por distribuir sinais de prazer ou satisfação ao córtex pré-frontal e fornecer o necessário estímulo ou motivação para a concentração" (RATEY, HUGERMAN, 2012, P.148).

O prazer dos brincantes ao construir os brinquedos se expressou nos semblantes de alegria e na vibração de suas emoções materializados no manuseio dos materiais, das combinações das cores e das formas, e tudo foi ganhando vida. Na Figura 17 vemos o B3 empolgado com a figura do tangram que acabara de finalizar e envolvido com o desafio lançado. Então, comemora gritando: "Yessss! Desafio completo, tio!!!!".

Figura 16: B3 comemora a finalização da atividade



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

À medida que os brincantes exploravam as peças, iam percebendo que estavam conseguindo construir algo, logo, o passo seguinte era convidativo e desejaram conseguir chegar à próxima etapa: *“Terminei, tio, vou deixar agora pra secar, podemos começar a segunda etapa agora?” (B2).*

Veamos a situação na oficina do vai e vem, representada pela figura do mediador, que pergunta: *Quem quer pintar?* B1 prontamente respondeu: - *Euuu, isso é tinta, tio? Eu quero a cor azul e vermelha, são as minhas preferidas. Olha tio, eu vou pintar na garrafa né?* Em seguida, começou a manipular o pincel e as tintas com semblante risonho, o corpo voltado para a mesa e o olhar direcionado ao brinquedo que ia ganhando cor.

Figura 17: Brincantes exploram o material, empolgados, vão dando vida ao brinquedo



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

O diálogo continuou durante a manipulação dos objetos: - *“Tio, pode pegar o vermelho pra mim? Posso pintar de preto as pontas da garrafa? Olha tio, ficou igual as cores do flamengo”*. B1 continua atento e interage com o colega, dizendo: *“- Olha, o meu tá ficando irado”*. Percebemos que, à medida que as peças iam ganhando formas, novas elaborações criativas iam sendo delineadas nos brincantes, envolvendo-os e convidando-os a continuar atentos ao processo.

Silva (2014) refere que, quando estimulado, o cérebro da criança com TDAH pode chegar ao seu polo mais criativo, e essa condição o coloca em posição que favorece a plasticidade neuronal. O estímulo da criatividade foi um efeito revelado ao longo da construção dos brinquedos. Na Figura, B1 é apresentado ao vai e vem: *Tio! Deixa eu fazer? Bora fazer, tio! Eu quero fazer um morcego! B2 afirma: - Uau! eu vou poder fazer o meu!* Realizando um gesto de comemoração com as mãos.

Figura 18: Apresentação do Vai e vem aos brincantes.



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

A associação que os brincantes fizeram das peças em construção com situações do cotidiano, com desenhos, brinquedos e outros assuntos externos ao brinquedo construído revelam como a atividade criativa do cérebro estava ativada, atuando como estímulos capazes de acionar o córtex pré-frontal e ativar a concentração. Ainda em conformidade com o dizer de Ratey e Hagerman (2012), essa estimulação varia de pessoa para pessoa, o que percebemos a partir das linhas de tempo atencionais, na situação de construção do tangram, pois, enquanto B1 teve 54% de comportamento de sustentação da atenção, B2 e B3 chegaram a 100% do tempo atentos, o que se modifica no caso da brincadeira com a peteca, em que B4 chega a 44% de sustentação da atenção, diferentemente de B2, que se manteve 100% do tempo ativo.

Concordamos com o pensamento de Ratey, Hagerman (2012) e Silva (2014) de que cada TDAH é singular, por isso é preciso compreender que, embora o jogo

tenha se revelado um forte estimulador da atenção, ele agiu diferentemente como um estimulador no pontencial de B1, de B2, e assim por diante, pois cada um irá ativar áreas específicas e continuar estimulados por períodos de tempo diferentes.

Tais associações criativas e imaginativas se referem à capacidade de hiper-reatividade do cérebro do TDAH, conforme expõe Silva (2014). Essa capacidade de fazer múltiplas leituras não só do ambiente externo mas também das múltiplas imagens que são ativadas confere ao TDAH a possibilidade de acionar os mais diversos ambientes imaginativos da mente. Silva (2014, p. 124) enuncia que “tanto a hiper-reatividade externa como a interna são responsáveis por um estado de inquietação mental permanente, que mantém toda uma rede de pensamentos e imagens em atividade intensa, proporcionando, assim, o processo criativo dos TDAs”.

Ainda seguindo a ideia do ímpeto criativo Silva (2014) nos alerta para o fato de que, embora a pessoa com o TDAH tenha uma grande mente criativa, dar vazão a essa criatividade é imprescindível para que as ideias não fiquem só na mente. “O que pretendo enfatizar aqui é a importância de o processo criativo ser concluído, ou seja, iniciar-se na ideia ou no pensamento criativo e finalizar-se na obra criativa” (SILVA, 2014, p.124). Conforme demonstrado na fala do brincante 3 ao passar a cola nas peças diz “*esse caminho que a cola faz, parece uma pista de hotwheels, vou fazer também igual na minha peça*”. Em outro momento diz, “*agora vou fazer uma pizza com essa cola, olha a cola, vai virar um ketchup e uma maionese*” diz o brincante ao permear entre a imaginação e o fazer do brinquedo na experiência com a construção do Tangram. “*Tio olha o que eu fiz*”, mostrando a peça ao mediador, conforme demonstrado na figura 20. Ao analisar a fala do B3 e a imagem na figura 20 percebe-se que na situação de construção do brinquedo, a vivência com a colagem oportunizou a imaginação, onde o mediador canaliza essa criatividade para o entendimento das etapas, dos processos e das sistematizações necessárias para finalizá-lo.

Figura 19: Brincante 3 finalizando a peça



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

E aí está a grande dificuldade que as crianças com TDAH, como esclarece Lima, (2005) têm de começar e terminar uma ação. Na construção, foi preciso lidar com o erro, com a dificuldade, e isso foi acolhido em uma ambiência prazerosa, como acontece no jogo, de tal forma que errar não parecia algo ruim, mas algo a ser resolvido, como próprio do processo de construção. O elemento do erro deve ser explorado de forma muito consciente pelo mediador, uma vez que o sentimento de fracasso e de impotência e a qualificação pejorativa de “burro” parecem fazer parte de uma grande parcela das pessoas com TDAH (SILVA, 2008; RATEY, HUGERMAN, 2012; SILVA, 2014).

Brincar com o erro foi visto em várias situações ao longo do processo, indicando segurança no ambiente e no mediador. Foi como se a leveza da oficina dissesse “aqui é possível errar, para chegar ao objetivo, que é acertar”. B3 disse: - *Eita, coleí a peça errada!* e sorri perguntando o que fazer depois.

Destarte, é preciso valorizar a superação, tirar o foco do erro, para fazer emergir cada etapa ultrapassada, cada evolução. Na situação de construção do tangram o B4 demonstra dificuldades na adaptação com a colagem: *Tio! Tá agoniando, tio a cola! Tá colando tudo, meus dedos! Tá colando tudo! Tô colando tudo errado!* Concomitantemente observa-se na sequência de ações de B4 na figura 21, ao passo que é observado a dificuldade do brincante o mediador tem a opção de incentivar e valorizar a individualidade, da conscientização sobre seguir devagar acompanhando as pequenas etapas e por fim da congratulação pelo empenho no

trabalho. Então, sondar as habilidades de cada criança é importante: - *Achei muito legal esse brinquedo tio, só achei ele mais difícil que a peteca, porque tem mais coisa para fazer* (B4). Em sua fala, B4 percebe a progressão dos brinquedos e remonta à ideia de mais fácil para mais difícil. Ao concluir o segundo, ele percebeu que foi preciso mais atenção e mais habilidade. Gomes-da-Silva (2016) afirma que, ao perceber que conseguiram sucesso nas situações problemas, os brincantes demonstram uma competência motora e melhora da autoestima, ao se sentirem autores/produtores, como expressou B4. Entretanto, é preciso valorizar, de forma medida, o que eles conseguem fazer com alguns desafios, caso contrário, as habilidades não avançam.

Figura 20: Rito de comemoração por finalizar a peça



Como é revelado na sequência de ações de B3 na figura 22 o processo de construção do tangram envolveu a associação de peças, cores e tamanhos, o que demandou do brincante raciocínio lógico, como descreve a situação seguinte, na Oficina 1. B3 tentou juntar o triângulo de EVA com a peça de triângulo do papelão e disse: *“Tio, eu não sei como é”*, enquanto analisa a posição da peça e aproxima-a do rosto para verificar. Em seguida, consegue compreender e afirma: *“Ahh, descobri como é”*. Quando consegue, comemora: *“Uoh, parece o boomerang do Batman”*, e faz o movimento de lançar a peça. O B1 gosta da brincadeira e repete o mesmo

movimento de boomerang com seu brinquedo. Analisemos a sequência de ações do Brincante 3, na figura 10 a seguir.

Figura 21: Brincante 3 associando as peças durante a construção do tangram



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Figura 22: associação de peças com o boomerang do Batman



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Ainda analisando a sequência de ação do B3 na figura 22, este dedica tempo para entender a peça, está em posição de curiosidade, pede ajuda ao mediador, mas logo consegue resolver o problema. Aqui, temos o código topográfico, seu corpo, seu olhar e sua atenção dedicados ao brinquedo. No campo semântico, há uma disposição atencional do brincante de se aproximar do brinquedo, com o fim de compreendê-lo. Esse é um momento de entrega total com a ação. B3 finaliza a colagem, ainda como código coordenativo, ação solicitada pelo mediador concluída.

A construção solicita do brincante uma coordenada de ação, e ele, envolvido, entrega-se e, no final, expressa um sentimento de alegria por ter conseguido colar.

Construir o brinquedo confere aos construtores uma sucessiva etapa de desafios, em que um se faz, e outro está por vir. O brinquedo não está pronto, demanda tempo, paciência e habilidade e é preciso se entregar ao feito, como demonstrado na situação registrada na Figura ? em B2, quando pintava sua garrafa, foi interrompido por seu colega, que o chamou para o tatame, e ele, concentrado, mantém sua postura de concentração, com o olhar atento ao objeto e recusa dizendo: - *Não, estou terminando minha garrafa (B2)*.

Figura 23: B2 concentrado pintando sua garrafa



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Cada objeto terminado é um objetivo alcançado. Daí as doses homeopáticas de sensação de sucesso, de iniciar e terminar a atividade, de dar forma aos seus desejos e talentos. Na oficina de construção de brinquedos, esse processo se repete a cada etapa finalizada.

Silva (2014) assevera que é relevante valorizar os acertos e as progressões de crianças com TDAH em suas diferentes atividades, pois, como se verifica na maioria dos casos, eles têm dificuldade de iniciar e terminar uma tarefa, o que, em muitos casos, leva à baixa da autoestima e a problemas como depressão, abuso de drogas, entre outros. Experimentar sucessivas etapas de ações-finalizações parece ter

propiciado momentaneamente nesses brincantes a alegre sensação de conseguir fazer. O código afetivo se apresenta pelo semblante de satisfação com o feito, e o código simbólico se expressa na expressão de comemoração “UooL”, vibrando por ter conseguido.

Figura 24: B4 comemora ao ter finalizado o desafio



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Entendemos que o Código Hermenêutico apresentou uma abertura para continuar a construção, um passo que foi concluído e que se transfigurou como signo de apropriação, aprendizagem e progresso. Na situação da construção do vai e vem, na sequência de ações de B3 na figura 26, o B3 pediu ajuda ao mediador para pegar a fita, mas, na mesma hora, afirmou: - *Deixa, tio, deixa que eu coloco* (B3), uma atitude de quem se percebeu capaz de fazer. Uma apropriação possibilitada pelas situações que o levam a confiar que é possível. Observou-se que o B3 foi modificando seu discurso sobre si mesmo e sua capacidade, trocando as falas iniciais nas oficinas de “*não consigo tio*”, “*não sei fazer*”, “*tá dando errado*”, para discursos como “*eu consegui*”, “*tá dando certo*”, “*deixa que eu faço*”, “*terminei*”.

Figura 25: B3 pedindo auxílio ao mediador



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Durante o processo, experimentar as emoções, na tentativa de concluir a ação foi uma atitude muito valorizada e comemorada pelos brincantes, ao passo que também experimentaram suas ideias criativas sendo materializadas nos brinquedos. Gomes-da-Silva (2016) assevera que essas são situações que resgatam a autoestima dos brincantes, ao se perceberem capazes. Na Figura, o B3 materializa sua satisfação ao concluir a atividade.

Figura 26: B3 levanta as mãos expressando sua satisfação



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Vejamos as situações com os códigos afetivos, que se assemelham:

Na oficina 3 - Construção, B2 afirma: - *Olha, tio, terminei os puxadores e a garrafa também, posso deixar eles secando?*. Ao dizer isso, faz uma dancinha para a câmera comemorando o feito da ação solicitada.

Figura 27: B3 faz rito de comemoração



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Oficina 3 – Construção - B3 - “*Terminei a garrafa do vai e vem tio, chama a mamãe pra ver*”. O construtor está tão seguro do que fez que quer compartilhar, mostrar do que foi capaz. Daí segue estimulado a construir mais.

Figura 28: B3 ao chamar a mãe para montar seu brinquedo



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

No final da oficina de peteca, B1 gritou, quando viu a avó, querendo compartilhar o feito: - *Vovó, vem ver minha peteca, está muito irada, está mais bonita que a sua, tio. Vou levar a peteca pra casa, ah, ah ahaa!*. Oficina 3 – Construção - como visualizado na sequência de ações de B4 e B3 na figura 30, o brincante 4 expressa: - *Chama meu pai para brincar tio.*, o semblante do brincante era de sorriso ao compartilhar o brinquedo com o pai. Da mesma forma o B3 quando empolgado em ter finalizado seu brinquedo pede *Deixa em mostrar a minha mãe tio, quero brincar com ela um pouquinho!* Tal como afirma Gomes-da-Silva (2016), “a feitura do brinquedo oferece um prazer em realizar uma ação bem sucedida”. O encantamento pelos brinquedos foi percebido por meio dos diferentes códigos: no coordenativo, o pulo de alegria, a projeção para explorar; no campo semântico, o afetivo se revela no sorriso, no ritmo frenético de seus corpos, ao quererem explorar a obra acabada.

Figura 29: B4 e B3 pedem para mostrar os brinquedos feitos aos pais



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

#### 4.2 O BRINQUEDO E SEU EFEITO TERAPÊUTICO

Em meio a todo esse movimento, surge o brinquedo, encantando os brincantes, que expressam apreço por ele. Embora, com base na PC, compreendamos que a construção dos brinquedos já é o próprio ato de brincar (GOMES-DA-SILVA, 2016), há uma situação diferente no manuseio do brinquedo construído. No primeiro momento, o brincante se apresenta como construtor, como criador do seu brinquedo; já no segundo, a brincadeira é de explorar, criar formas de experimentar o construído. São dois modos de brincar diferentes. A seguir, analisaremos o comportamento da atenção dos brincantes nessas oficinas.

Analisamos a oficina a partir das imagens de vídeo e representamos os momentos do envolvimento vivenciado através das imagens 6 e 7.

Figura 30: Show de mágica 2



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Figura 31: O berimbau mandou



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nas figuras 6 e 7, identificamos, no Campo Accional, os códigos coordenativos, em que os brincantes estão participando da situação, tornaram coadjuvantes dos

truques na mágica, e suas posturas eram a de quem se permite vivenciar a proposta. Vejamos as posturas dos brincantes na imagem 3, todos de um pé só, como convida o cântico da capoeira através do som do pandeiro. Essas posturas sinalizam o código afetivo. No Campo Semântico, os brincantes se envolvem com a mágica e com o ritmo e interagem com o mediador atentos à proposta, demonstrando interesse e vontade. Nessa oficina, foi possível criar espaço de diálogo e favorecer uma ambiência convidativa ao brincar, fazendo um chamamento para que os brincantes se interessassem em participar das oficinas seguintes. Eles demonstraram interesse por todas as atividades desenvolvidas, porquanto a mágica, o mistério e o ritmo do pandeiro foram implementos e gêneros de jogos atrativos nesse público. Não estamos dizendo que uma única sessão foi o suficiente para se estabelecer um vínculo, mas se mostrou convidativa, o primeiro chamamento para as experiências seguintes.

A oficina seguinte foi realizada com o intuito de iniciar a construção dos brinquedos, que começou com o tangram, visando seguir do mais simples para os mais complexos. Embora esse brinquedo requeira as habilidades de contornar, cortar, associar e colar, os materiais foram preparados previamente pelo mediador, e os brincantes só precisaram associar e colar, conforme suas habilidades individuais.

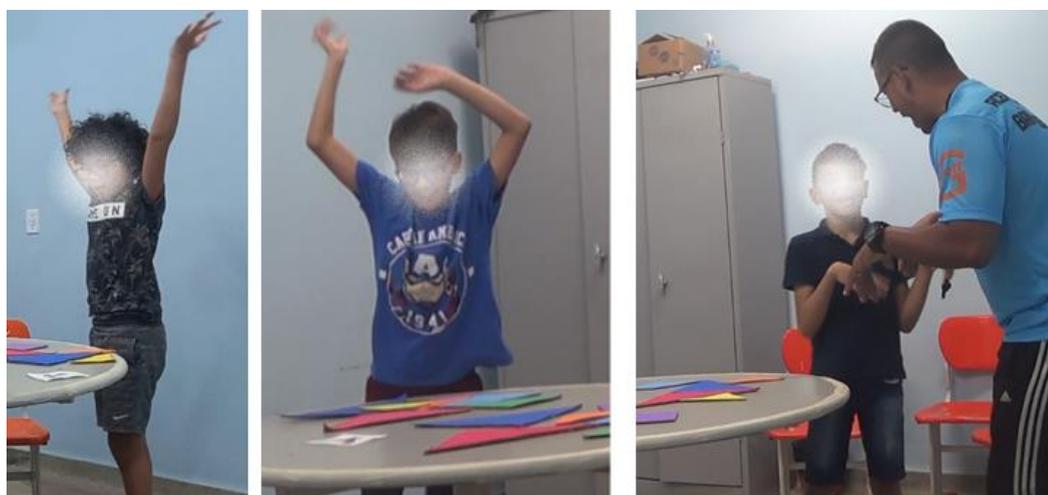
Na oficina 1- 'Brincar' - as crianças foram convidadas a montar figuras com o tangram seguindo um molde que foi exposto em um painel pelo mediador. Ele estipulou um tempo para que as crianças conseguissem montar e, posteriormente, passou a auxiliar com reforço positivo os que não tinham terminado, para que todos conseguissem finalizar a brincadeira. Os quatro brincantes conseguiram realizar todas as figuras e se mostraram atraídos pela experiência.

As peças do tangram eram convidativas. Quando terminou de montar as peças, o B4 perguntou: *“-Tio, como se brinca com isso?”* Sua fala revelou que estava curioso por manusear o brinquedo construído. Durante um longo período da brincadeira, eles também se mostraram envolvidos e alegres e escolheram imagens de animais, que lhes pareceram atrativas. Quando estavam montando, tiveram a iniciativa de transpor as imagens expostas em movimentos corporais, como fora planejado na situação 4. Vejamos a participação do B1: - *“Me ensina, tio, a fazer, tem mais bicho não, pra montar não? Queria fazer mais”*. Fala de B2: - *“Tio, qual o animal que vou montar agora? Quero fazer um dinossauro”*.

Ao perceber essa aproximação das crianças com TDAH, com os brinquedos de construção, refuta o que tem se percebido na atualidade, uma vez que a industrialização tem dado lugar ao estranhamento das crianças e pais, moldando uma civilização desapropriada do brinquedo (ANTÉRIO, GOMES-DA-SILVA, 2012). Embora seja comum dizer que as crianças da atualidade não saibam brincar ou não gostam das brincadeiras populares e tradicionais, questionamos se não é a própria sociedade que tem retirado esse direito delas. Pesquisas com a OBBA têm verificado o envolvimento e a motivação das crianças com as brincadeiras populares, quando há qualidade nesse brincar, em meio a um ambiente estimulador (SOUSA CRUZ, et al, 2015; SOARES; MARIN; GOMES-DA-SILVA, 2019; SOARES; MARIN; GOMES-DA-SILVA, 2019). Esse dado se repete com os brincantes desta pesquisa, na experiência do brincar, seja com o tangram, com a peteca ou com o vai e vem, os brincantes demonstraram que os brinquedos que construíram estimularam sua atenção e o brincar criativo.

Na situação 4, as crianças foram convidadas a transpor as imagens expostas em movimentos corporais. A cada bicho montado, os brincantes tentaram imitá-los, fazendo os gestos característicos. Nessa brincadeira, também percebemos que os brincantes 1, 2, 3 e 4 se envolveram com o brinquedo, com seus pares e com o mediador, o que se desvelou como um recurso favorável na sessão terapêutica desenvolvida.

Figura 32 – sequência de ações dos brincantes imitando os bichos



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

A peteca também se apresentou como um brinquedo de interesse dos brincantes, já que favoreceu o movimentar-se e a interação entre eles. Vejamos uma situação do brincar com B2 e a peteca: - *Uma peteca!* B2 fala com semblante de espanto e admiração. E continua: - *“A peteca tem pena e elástico, como ela consegue subir reto? Tio, eu nunca brinquei de peteca!”* Enquanto jogava, o sorriso tomava conta do seu semblante, e ele dava pulos de alegria quando acertava a peteca. Continuou explorando o brinquedo com afincos e desejoso de acertar: - *“Tenho que bater mais forte, né tio? Tá muito baixo ainda.”*

Figura 33: B2 construindo e brincando com a peteca



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

B1, ao manipular os materiais da peteca, indagou: - *“Tio, a peteca é feita de bexiga, né? Eu sei porque eu vi na internet. Deu risadas comemorando a brincadeira e falou: “Vamos começar tio, vamos fazer um jogo, eu sou o flamengo e o senhor é o corinthians, pega essa tio, ganhei tá 10X7, goooool! ganhei!”* Comemora o ponto.

Inserir imagens deles brincando e manuseando a peteca

Ao brincar, esses brincantes tiveram uma sensação de prazer, de quem foi capaz de construir algo tão significativo e que os deixou ávidos por experimentar suas diferentes formas. Um brincar que remonta a outras situações de prazer vividas, como o jogo de futebol, expresso na comemoração de B1.

A experiência com o vai e vem também produziu afetos positivos nos brincantes, e a experiência foi exitosa, no que se propôs para as oficinas - estimular a manutenção da atenção ao longo da vivência. Vejamos uma situação apresentada por B1, ao ver o mediador retirando da caixa de brinquedos um vai e vem pronto,

decorado com um tubarão em EVA: - *“Eu sei, tio, que brinquedo é esse! Esse é um tubarão, aquele brinquedo de corda, aquele que puxa e o outro puxa!”*

Figura 34: reação dos brincantes ao ver o vai e vem



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

O entusiasmo foi percebido nas reações dos brincantes, que se sentiram estimulados a experimentar, um convite ao brincar revelado pelo envolvimento deles assim como na prestatividade do B2, que, ao reconhecer o brinquedo, levantou-se prontamente para ajudar o mediador na demonstração brincando com os colegas.

Os brinquedos foram importantes estimuladores da atenção, como já indica Gomes-da-Silva (2013, 2015). Eles detêm a magia do encantamento. Além do próprio brinquedo, outras características pareceram empolgar os brincantes durante as oficinas. A felicidade por construir o próprio brinquedo e levá-lo para casa foi amplamente expressa nas falas dos brincantes: B1: - *“Tio, eu posso levar para casa quando eu terminar? Quero mostrar para minha avó, ela vai amar.”* B2: - *“Tio, eu vou poder levar para casa quando eu terminar?”*

Existem várias possibilidades de construir os brinquedos selecionados. A peteca, por exemplo, pode ser feita com saco plástico, papel, borracha, entre outros materiais. Por essa razão, esses brinquedos podem ser utilizados nos mais diferentes espaços, de maneira fácil e dinâmica, e os brincantes podem construí-los em suas casas, utilizando e variando a manipulação de outros materiais. A OBBA também indica a utilização de materiais que sejam fácil de se ter acesso e sem custo ou com custo baixo (GOMES-DA-SILVA, 2013, 2016).

Figura 35: materiais utilizados na construção do vai e vem



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Tais características conferem a esses tipos de brinquedo o efeito do brincar criativo, como foi percebido no modo como os brincantes os manuseavam. São brinquedo que eles guardam com intenção de repetir sua experiência, de transpor aquele momento para outros instantes, porque possibilita múltiplas formas de interação entre os que brincam. Sobre isso, B2 expressa: *“Ebaaaa! Vou poder levar pra casa, vou poder brincar com meu irmão em casa. B3: -“Tio, posso levar pra casa para brincar? Meus amigos da rua vão perguntar onde eu comprei.”*

#### 4.3 REPERCUSSÕES DA COLABORATIVIDADE NO COMPORTAMENTO DA ATENÇÃO

Retomamos a fala de Yoram (2018), ao dizer que a função do brincar é determinante para o desenvolvimento de um cérebro pró-social, uma vez que os jogos proporcionam experiências sociais relevantes, como, por exemplo, a de resolver problemas, de colaborar e ter criatividade, tornando-as essenciais no desenvolvimento e no amadurecimento das funções executivas da infância à fase

adulta. Nos capítulos anteriores, já falamos sobre a resolução de problemas e sobre a criatividade. Agora nos interessa tecer considerações sobre a colaboratividade e como ela influenciou a manutenção da atenção dos brincantes no caso da vivência na OBBA.

Em vários momentos, foram percebidos estímulos de cooperação mútua entre os brincantes, o que se constituiu como uma experiência do brincar compartilhado. Tais situações ocorreram ora favorecendo, ora desfavorecendo a manutenção da atenção. Então, é preciso cautela, quando se busca um efeito terapêutico da oficina, porquanto não se trata de um processo pedagógico, como pode ocorrer em outras situações de aplicação da OBBA. Por ora, trataremos dos estímulos favoráveis.

Essa situação foi identificada na Oficina 1, quando B1, ao ver que o amigo conseguiu terminar a construção do brinquedo, empolgado e feliz com a conclusão, levantou-se da cadeira e foi comemorar dando-lhe um abraço.

Figura 36: B1 abraça o colega



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Nessa situação, ao presenciar que seu semelhante conseguiu, os demais se mostraram motivados a também terminar os seus. Convém lembrar que, na ocasião, todos tinham o TDAH, logo compartilharam igualmente das dificuldades e reconheceram nos outros suas limitações. Logo, quando um terminava, os outros já se sentiam encorajados. Além disso, as próprias ações dos brincantes já foram as de quem

oferece ajuda. B4, ao observar o colega com dificuldades na colagem, dispôs-se a auxiliá-lo, inclusive, a fazer os encaixes das peças. Durante a construção dos brinquedos, houve uma troca entre eles.

Figura 37: ajuda mútua dos brincantes



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Outros exemplos perfazem ações de colaboração entre si. Nesse exemplo, ao manusear a cola, o B2 excedeu a quantidade, sujou a mesa e colocou as peças em sentido errado. Os B1 e 3 perceberam o erro e disseram ao mediador: *Tio! tá sujando tudo, ele não tá conseguindo!* Em seguida, passaram a colaborar com o colega. O B3 ajudou os colegas e lembrou que era preciso fechar a tampa da cola para não derramar. Assim, na oficina, propõe-se um trabalho que se aprende no fazer, que não necessariamente sai de forma homogênea, com perfeição, mas que possibilita aprendizagens, o que reconhecemos na fala de B2: *“Tenho que ter mais atenção, né? Tio, peguei uma outra peça, vou ter mais cuidado agora. Agora sim, esse eu vou acertar”*.

Em outra situação, ainda durante as colagens, o B1 notou que, ao passar cola no papelão, ficava mais fácil e mostrou ao colega como fazer. O mediador o auxiliou no momento, valorizando a reflexão feita por B1. Dessa forma, houve uma simplificação do processo, e a instrução seguiu. Na oficina 3 – Construção - o B4, voltado para a mesa de atividades, ao pintar a garrafa, solicitou a ajuda do mediador, pedindo-lhe que girasse a garrafa para ele pintar, afirmando que achava

mais fácil. Também solicitou do mediador outro pincel para terminar o detalhe. Nessa troca entre os brincantes, eles vão superando suas limitações, conseguem construir os brinquedos e ficam mais confiantes em si mesmos.

É importante ressaltar que não é só a colaboração entre os brincantes que facilita conduzir a oficina e manter os brincantes motivados, mas também o modo como o mediador interage com eles. O vínculo entre o mediador e as crianças é uma condição necessária para todo o desenvolvimento terapêutico, para que as oficinas aconteçam com chances de êxito em seus propósitos. Sob a ótica da Pedagogia da Corporeidade, o vínculo faz parte da ordem do sentir, do sentimento de pertencimento, da entrega dos brincantes na situação (GOMES-DA-SILVA, 2016).

Figura 38: mediador dançando com os brincantes



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Zygouris (2002) entende o vínculo como um elemento terapêutico essencial no caso das análises. Aqui se considera o vínculo importante porque todos os presentes interagem na situação. Participam da sessão o mediador, as crianças e o ambiente terapêutico. Nesse contexto, se não houver o vínculo favorável, é pouco provável que haja trocas afetivas, diálogos, a construção do brinquedo.

Nesse estar junto de dois corpos, no vínculo enquanto embasamento humano do empreendimento analítico, a experiência mais ousada consiste em pensar livremente. Para tanto, é preciso ter uma confiança extraordinária nesse parceiro que é o analista. Como diz Balint, o analista deve ser como água para o nadador, a terra para aquele que caminha, um suporte, uma

matéria, um vínculo à toda prova e um vínculo inédito, nunca visto, jamais vivido. Para que “Isto pense” e que o homem comum possa fazer a extraordinária experiência do pensamento-raio, usualmente reservado para artistas e criadores (ZYGOURIS, 2002, p.62).

O olhar perquiridor do mediador é relevante para a qualidade da oficina. Gomes-da-Silva (2015) afirma que é preciso o olhar atento como de um semiótico, para saber ler os códigos e o que indicam as ações, ler as situações e compreender o que elas dizem ou sugerem. É assim que se faz um mediador, na perspectiva da Pedagogia da Corporeidade, que compreende os signos que indicam dispersão, flutuação e sustentação da atenção.

A mediação foi planejada com o fim de que o ambiente fosse favorável aos brincantes, para que eles conseguissem realizar as etapas e avançar conforme a habilidade requerida, pois observamos que, quando eles não conseguiam realizar uma ação, dispersavam-se facilmente, porque tinham vontade de abandonar a ação. Por isso se indica que o material seja preparado previamente e organizado de acordo com cada grupo ou criança que será atendida. Além disso, o mediador deve saber dosar suas intervenções na construção das peças, estar atento às solicitações dos brincantes, quando pedirem ajuda ou quando estiverem se dispersando por não conseguir realizar a habilidade requerida na montagem do brinquedo.

É preciso, ainda, estar atento às interações entre os próprios brincantes e seus efeitos no processo terapêutico do outro, para, quando for preciso, realizar as oficinas apenas com o brincante e o terapeuta. Tudo depende da leitura atenta do mediador, com o objetivo de trazer o conforto necessário à criança em atendimento.

A dinamicidade da oficina requer do mediador uma postura convidativa, uma configuração brincante. Para o mediador da OBBA, é essencial saber brincar (GOMES-DA-SILVA, 2013, 2015). Indagar sobre qual bicho será, dar dicas para adivinhação, trazer curiosidades sobre os bichos montados. Todas essas formas de interagir contribuíram para um brincar de boa qualidade, na exploração do brinquedo construído, trazendo respostas positivas.

Figura 39: mediador imitando os animais com os brincantes



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

Durante toda o processo de realização das oficinas foi necessário envolvimento do mediador, prazer e alegria para tudo o que era apresentado aos brincantes. Os brincantes demonstravam desejo por uma nova aventura, por mais situações inusitadas, a energia deles foi perceptível através da empolgação em manipular os objetos, por meio da imaginação expressa em suas criações e suas falas ao longo da construção dos brinquedos e pela ânsia demonstrada por brincar. O mediador precisou seguir o “ritmo”, assim entrou na brincadeira, como mágico, como dinossauro, imitando os animais, dançando, jogando, pulando e ainda se tornando locutor do jogo.

Por fim, percebemos que o clima de colaboração tanto dos brincantes entre si, quanto da interação estabelecida com o mediador gerou um ambiente de acolhimento, e os brincantes se sentiram confortáveis ao participar das oficinas. Isso é importante no tratamento das crianças com TDAH, uma vez devem ser utilizados reforços positivos nas terapias, visando valorizar suas potencialidades criativas e minimizar os prejuízos que elas já trazem na percepção de si mesmas por seus comportamentos “inadequados” e tão pontuados em outros ambientes (SILVA, 2014).

Figura 40: mediador e brincantes comemorando



Fonte: Dados imagéticos da pesquisa

#### 4.4 DISTRATORES DA ATENÇÃO

Iniciamos este tópico com este questionamento de Silva (2014, p.119): “E o que os TDAs têm que os outros não têm?”. Há uma característica no TDAH que pode parecer ruim, mas se adequadamente utilizada, pode nem ser tão ruim assim: a capacidade de receber múltiplas informações ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2019; THEODÓRIO, 2020). “O cérebro TDA funciona como uma antena parabólica que gira ininterruptamente, captando simultaneamente os mais diversos estímulos do mundo externo. É como se o mundo lhe fosse interessante e instigante o tempo todo” (SILVA, 2014, p.123). Trata-se da hiper-reatividade, percebida várias vezes nos brincantes, ao longo da construção, ora quando estavam manipulando os próprios brinquedos e as tintas, fazendo a mente recordar o boneco preferido, os times de futebol, a dificuldade de construir o brinquedo e de dar banho na avó, ao associar o percurso da cola à pista de hotweels, a associação das peças a objetos como o boomerangue do batman, ora quando se reportavam aos objetos externos,

como, por exemplo, o colorido do tatame, as bexigas, as bolas em cima do armário, os brinquedos dentro do armário e as falas das pessoas fora da sala.

A partir dessa compreensão é que incitamos a necessidade de considerar os distratores ambientais ao organizar as oficinas da OBBA, porque, controlar os agentes externos, podem contribuir para controlar o ímpeto hiper-reativo, logo, direcionando o brincante para a experiência requerida no momento.

Apesar de perceber que o tempo de flutuação e de dispersão, ao longo das oficinas, foi inferior ao da manutenção da atenção, passamos a expor os elementos que influenciaram diretamente essas situações: distratores, pessoais e sociais e ambientais.

Os distratores pessoais e sociais se referem às próprias características dos brincantes, no que tange à maneira como se comunicaram com os pares. A primeira questão que levantamos se refere à forma como o Capsi oferece atendimento em grupos. No caso das oficinas da OBBA, esse modelo não foi favorável, uma vez que há uma grande variedade de materiais para manipular, e o controle da participação do brincante pelo mediador se torna mais difícil.

Para que a OBBA tenha boa qualidade terapêutica, deve-se preservar a singularidade de cada criança. Assim, foi notório como a inclusão delas em um grupo maior que três interferiu no desempenho da atenção. Quando as crianças com predominância hiperativa foram colocadas ao lado de outras também predominantemente hiperativas, desencadeou-se uma ambiência maior de dispersão. Nas oficinas em que os brincantes com predominância de desatenção e pouca hiperatividade foram colocados no grupo de brincantes com um comportamento hiperativo, houve mais flutuação e dispersão, comparadas com as oficinas em que estiveram com semelhantes, como o caso do B2, que não apresenta muita hiperatividade, e quando participou da atividade junto com B1, apresentou mais episódios de dispersão.

O B1, com características combinadas dos sintomas de desatenção e hiperatividade, apresentava dificuldades de esperar sua vez, estava ansioso para terminar a atividade, tinha dificuldades de manipular os objetos e necessidade de interagir com os demais brincantes durante a atividade. Esse comportamento influenciou o grupo, que ficou totalmente agitado, e isso comprometeu a atividade.

Foi necessário reestruturar a aplicação das aulas e realizar a oficina em duplas, priorizando crianças com comportamentos semelhantes.

Também foi preciso ministrar as oficinas de forma individual com B3 e B4, visto que ambos apresentaram um comportamento predominantemente hiperativo. Em alguns momentos, a interação com os colegas apresentou um potencial distrator e foi necessário avaliar cautelosamente a seleção dos grupos.

Ainda no que tange ao social, a entrada e a saída de outros terapeutas nas salas foram focos de interferência direta da atenção dos brincantes. Esses foram fatores ambientais que causaram a flutuação dos elementos advindos do ambiente físico, como a sonoridade que vem dos outros ambientes, a prática realizada ao ar livre com passagens de pessoas e a disposição de mobiliário na sala de atendimento. No que diz respeito ao ambiente, as bexigas deixadas na sala, por causa de um evento que havia acontecido, o tatame colorido disposto na sala e o armário em que eram guardados brinquedos.

A disposição do material que será utilizado pelo mediador também pode ser um forte distrator, por isso, organizar previamente o material, de acordo com as etapas da construção e não deixar à mostra materiais que não estejam sendo utilizados no momento é uma forma de organizar melhor a situação desejada e de direcionar coerentemente a atenção dos brincantes. Percebemos como itens mais distratores a câmera utilizada para a pesquisa, o apito pendurado no pescoço do mediador, o chapéu, o relógio, a caixa de materiais.

Outro distrator que foi percebido diz respeito à rotina de atendimento da instituição, uma vez que algumas oficinas antecederam o lanche, o que deixou os brincantes ansiosos porque não queriam perder esse momento do serviço.

Retomamos a fala de Lima (2005), ao indicar que a atenção da criança com TDAH sofre forte influência dos estímulos externos, razão por que é preciso controlá-los conforme a necessidade da sessão terapêutica. Lezak (1995) e Lima (2005) referem que algumas situações tendem a chamar mais a atenção do que outras, a depender do tipo de estímulo, quanto à temporalidade, à sonoridade, à previsibilidade ou à aleatoriedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de proceder à apresentação e à análise dos dados obtidos, apresentaremos algumas conclusões a que chegamos a respeito do tema abordado. Podemos afirmar que a OBBA foi um recurso com grande potencial terapêutico, ao estimular a atenção sustentada em crianças com TDAH.

Um dos efeitos positivos dessa oficina foi a sustentação da atenção durante um longo período das atividades, porquanto se revelou como um recurso com poder motivacional e estimulador da imaginação, da criatividade e da autoestima. A partir da experiência do brincar, seja com o tangram, com a peteca ou com o vai e vem, os brincantes demonstraram que os jogos de construção lhes estimularam a atenção e incitaram o brincar criativo. Por conseguinte, reiteramos que o aspecto colaborativo valorizado na OBBA contribuiu positivamente para manter o aspecto motivacional das oficinas.

Com a rotina do serviço ofertado no CAPsi e a reforma que estava acontecendo no prédio, foi difícil controlar o ambiente das oficinas. Isso inviabilizou alguns encontros com os alunos e diminuiu consideravelmente a quantidade de sessões previamente planejadas nesta pesquisa e a quantidade de sujeitos, decorrente de interferências de comunicação. Além disso, algumas crianças tiveram dificuldade com o transporte de algumas crianças, ocasionando as faltas.

Assim, considerando o exposto sobre as fragilidades deste estudo, entendemos que, em outros, o tempo das oficinas deve ser ampliado, a fim de que seja possível analisar seus efeitos em longo prazo, no cotidiano das crianças com TDAH, e comparar os efeitos do comportamento da sustentação da atenção antes e depois de participarem da OBBA.

Concluindo, entende-se a premência de estudos nessa área, principalmente relacionado ao jogo e seus efeitos no comportamento da atenção a longo prazo, ampliando os olhares para outros gêneros de jogos. Por fim, por ser um tema recente, entende-se que novas pesquisas possam auxiliar os profissionais de educação física na identificação do jogo como recurso terapêutico no tratamento do TDAH por uma melhor qualidade de vida e de saúde deste público e seus familiares.

## 6 REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. A constituição de novas práticas no campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil. *Saúde em debate*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 26-34, maio /ago. 2001.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. Ed.). Washington, DC: APA.

ANDRADE, Cristiane Ruth Mendonça de, *et al.* Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Revista Médica de Minas Gerais*, v.21, n.4, p. 455-464, fev. 2011.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENZING, Valentin; SCHMIDT, Mirko. Cognitively and physically demanding exergaming to improve executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder: a randomised clinical trial. *Bmc Pediatrics*, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 1-8, 10 jan. 2017. Springer Science and Business Media LLC.

BENZING, Valentin; SCHMIDT, Mirko. The effect of exergaming on executive functions in children with ADHD: a randomized clinical trial. *Scandinavian Journal Of Medicine & Science In Sports*, [S.L.], v. 29, n. 8, p. 1243-1253, 23 maio 2019.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo e linguagem:** a educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BIEDERMAN, J., Petty, C., Fried, R., Fontanella, J., Doyle, A. E., Seidman, L. J., & Faraone, S.V. (2006). Impact of Psychometrically Defined Deficits of Executive Functioning in Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry*, 163(10), 1730–1738. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>.

BLASCO-FONTECILLA, Hilario; GONZALEZ-PEREZ, Marisa; GARCIA-LOPEZ, Raquel; POZA-CANO, Belen; PEREZ-MORENO, Maria Rosário; LEON-MARTINEZ, Victoria de; OTERO-PEREZ, Jose. Eficacia del ajedrez en el tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un estudio prospectivo abierto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 13-21, jan. 2016. Elsevier BV.

BOLFER, Cristiana Pacheco Martini. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas e da atenção em crianças com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).** 2009. Dissertação (Mestrado) - Curso de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2004. Disponível em: [http://www.ccs.saude.gov.br/saude\\_mental/pdf/sm\\_sus.pdf](http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde. 2010. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2011/img/07\\_jan\\_portaria4279\\_301210.pdf](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/img/07_jan_portaria4279_301210.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento como lugares da atenção psicossocial nos territórios: orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação de CAPS e de UA / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BUL, Kim C. M.; DOOVE, Lisa L.; FRANKEN, Ingmar H. A.; OORD, Saskia van Der; KATO, Pamela M.; MARAS, Athanasios. A serious game for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: who benefits the most?. **Plos One**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 1-18, 15 mar. 2018. Public Library of Science (PLoS).

BUL, Kim Cm *et al.* Behavioral Outcome Effects of Serious Gaming as an Adjunct to Treatment for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder:A Randomized Controlled Trial. **Journal Of Medical Internet Research**, [s. l], v. 18, n. 2, p. 1-18, jan. 2016.

BUL, Kim Cm; KATO, Pamela M; OORD, Saskia van Der; DANCKAERTS, Marina; VREEKE, Leonie J; WILLEMS, Annik; VAN OERS, Helga Jj; HEUVEL, Ria van Den; BIRNIE, Derk; VAN AMELSVOORT, Thérèse Amj. Behavioral Outcome Effects of Serious Gaming as an Adjunct to Treatment for Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a randomized controlled trial. **Journal Of Medical Internet Research**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 2-18, 16 fev. 2016. JMIR Publications Inc.

BUSTAMANTE, Eduardo Esteban *et al.* ACTIVIDAD FÍSICA Y TDAH: evidencia sobre el desarrollo, efectos neurocognitivos a corto y largo plazo y sus aplicaciones. **Revista de Ciencias del Ejercicio y La Salud**, Florida, v. 1, n. 17, p. 1-25, jun. 2019.

COSENZA, R. M., & Guerra, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física. **Rev. bras. educ. espec.** vol.21, n.1, pp.111-126, 2015.

CRUZ, Lara Fechine Piquet da; MINERVINO, Carla Alexandra da Silva Moita; PEREIRA, Estephane Enadir Lucena Duarte. Funções executivas, a atenção e o uso do metilfenidato: estudo de revisão sistemática. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, p. 1-12, 2021. FapUNIFESP (SciELO).

CRUZ, Rodrigo Wanderley Sousa Cruz; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; RIBAS, João Francisco Magno. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Rev. bras. Estud. pedagog**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 683-701, set./dez. 2015.

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brincar, pensar e conhecer – brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997.

ESCOBAR, Ivón; GUANOLUISA, Paulina; MONTALUISA, Javier; PRUNA, Edwin; DUQUE, Cristian. Herramienta virtual usando dispositivo háptico para terapias de concentración en niños con déficit atencional. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação Iberian Journal Of Information Systems And Technologies**, Sangolqui, v. 17, n. 01, p. 513-525, jan. 2019.

FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. Exergames como forma de cuidado no âmbito da Saúde Mental: estado da arte e perspectivas futuras. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 562–575, 2020.

FIGUEIREDO, Sara Maria Teles de; OLIVEIRA, Bráulio Nogueira de; ESPÍRITO-SANTO, Giannina do. Atuação do profissional de educação física em CAPS representada pelos demais profissionais do serviço. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020.

FLOR, Cristiane Marx et al . Funções Executivas: Correlação entre Dois Inventários e Desempenho Acadêmico em Matemática. **Aval. psicol.**, Campinas , v. 19, n. 3, p. 268-276, set. 2020 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712020000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 15 mar. 2022.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan./mar., 2014.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando (org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. v. 1. 84p.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Educação Física pela pedagogia da corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba: CRV, 2016. p.126.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático. **Rev. Bras. De Educ. Física Esc**, [S.L.], v.1, n.1, p.136-166. 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. V.7, n. 13, pp.15-30, maio/ago, 2014.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Movimento Humano: incursões na educação e na cultura**. Curitiba: Appris, 2017. 293.p.; 21 cm (Ciências Sociais).

HAN, Doug Hyun; YOO, Minkyung; RENSHAW, Perry F.; PETRY, Nancy M. A cohort study of patients seeking Internet gaming disorder treatment. **Journal Of Behavioral Addictions**, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 930-938, 12 nov. 2018. Akademiai Kiado Zrt..

HOOGMAN, Martine; BRALTEN, Janita; HIBAR, Derrek P; MENNES, Maarten; ZWIERS, Marcel P; SCHWEREN, Lizanne s J; VAN HULZEN, Kimm J e; MEDLAND, Sarah e; SHUMSKAYA, Elena; JAHANSHAD, Neda. Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. **The Lancet Psychiatry**, [S.L.], v. 4, n. 4, p. 310-319, abr. 2017. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s2215-0366\(17\)30049-4](http://dx.doi.org/10.1016/s2215-0366(17)30049-4).

LAKATOS, Eva MARIA; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LEZAK, M.D. **Neuropsychological assessment**. 3ed. Oxford University Press, New York, 1995, 7-44.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; CARVALHO, Gisele E. de; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Intervenção com jogos: estudo sobre o Tangram. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 13-22.

MARTÍN-FERNÁNDEZ, María; MATALÍ, Josep Luís; GARCÍA-SÁNCHEZ, Sara; PARDO, Marta; LLERAS, María; CASTELLANO-TEJEDOR, Carmina. Adolescentes con trastorno por juego en Internet (IGD): perfiles y respuesta al tratamiento. **Adicciones**, [s. l], v. 29, n. 2, p. 125-133, mar. 2017.

MALLOY-DINIZ, L. F., ALVARENGA, M.A.S., ABREU, N., FUENTES, D.,; Leite, W.B. (2011). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: tratamento farmacológico e não farmacológico. In Petersen, C.S., & Wainer, R. (Orgs.). **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte** (pp. 136-151). Porto Alegre: Artmed.

MATLIN, M.W. (2003). **Psicologia Cognitiva** (5a ed.). Rio de Janeiro: LTC

MELO, Valéria Miguel da Cruz. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO E DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2011. Monografia (Especialização) - Curso de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Uab/unb, Brasília, 2011.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; BANHATO, Eliane Ferreira Carvalho; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da; CUPERTINO, Ana Paula Fabrino Bretas. Triagem cognitiva: comparações entre o mini-mental e o teste de trilhas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 5, n. 25, p. 353-359, 01 jul. 2008.

MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine; ROSSETTI, Cláudia Broetto; COTONHOTO, Larissy Alves. Análise do processo de tomada de consciência em crianças com TDAH. **Rev. Psicopedagogia**, Goiabeiras – Vitória, Es, v. 36, n. 110, p. 125-135, 01 jan. 2019.

OLIVEIRA, K. S.; LIMA, C. S.; COUTO, F. P. Jogos digitais e funções executivas em escolares com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): algumas reflexões. *Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil*, v. 2, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). (1993). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas.

PAIANO, Ronê et al. Exercício físico na escola e crianças com TDAH: um estudo de revisão. **Rev. psicopedag.** Vol.36, n.111, pp. 352-367, 2019.

PINTO, Valésio; CAVALCANTI, Francisco. **Xadrez para todos**: uma ferramenta pedagógica. Recife: Bagaço, 2005.

POETA, Lisiane Schilling; ROSA NETO, Francisco. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 150-155, set. 2004.

POLANCZYK, G et al. A prevalência mundial de TDAH: uma revisão sistemática e análise de metaregressão. **Am J Psychiatry** v.164, n. 6, pp. 942-8, 2007.

PORTAL, Patrícia Socorro Coelho; SANTOS, Thaís de Oliveira Carvalho Granado; GUIMARÃES, Simony do Socorro de Vilhena; BARREIROS, Michele de Pinho; PINTO, Rejane Brandão; DIAS, Cláudia Heidtmann; MORAES, Pilar Maria de Oliveira; MENDONÇA, Xaene Maria Fernandes Duarte. As equipes multidisciplinares como dispositivos “técnicos de referência” em saúde mental nos CAPs e a gestão do cuidado: uma revisão integrativa de literatura. **Research, Society And Development**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 1-13, 28 maio 2021.

REINHARDT, Marcelo C.; REINHARDT, Caciane A.u. Attention deficit-hyperactivity disorder, comorbidities, and risk situations. **Jornal de Pediatria**, [S.L.], v. 89, n. 2, p. 124-130, mar. 2013. Elsevier BV.

RIBEIRO, Simone Pletz. TCC e as funções executivas em crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v.12, n.2, pp,126-134, 2016.

RODRIGUES, José Damião. **Atuação do profissional de Educação Física e o cuidado de si na Atenção Primária à saúde**: processos e construções. 2021. Tese (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ROHDE, Luís Augusto *et al.* Transtorno de déficit de atenção/transtorno de déficit de atenção/transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade hiperatividade. **Rev Bras Psiquiatr**, Porto Alegre -Rs, v. 22, n. 2, p. 7-11, 01 jan. 2000.

ROHDE, L. A., & Mattos, P. (2013). Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed.

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANCHEZ, Wagner Marcelo; KAWAMOTO JÚNIOR, Luiz Teruo. JOGO PARA AUXÍLIO AO ENSINO DE TABUADA PRINCIPALMENTE PARA CRIANÇAS COM TDAH. **Congresso Brasileiro de Informática em Saúde**, Goiânia, p. 29-40, 27 nov. 2016.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2012. 162 p. 1 v.

SCHMIDEK, Helena Cristina Medeiros Vieira, et al. Dependência de internet e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH): revisão integrativa. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 126-134, jun. 2018.

SERTORI, Priscila Lima Cerqueira Ferreira. **A eficácia de um programa de treino da atenção e orientação parental de crianças e adolescentes com transtornos psiquiátricos**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. 4ª. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Vagner Rodolfo da. **Tangram para crianças**. Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2021, p.4, 6, 8, 10, 12, 16, 18.

SOARES, Leys Eduardo dos Santos; MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando Gomes-da-Silva. Oficina de brinquedos e brincadeiras na promoção de comportamentos sociais. **Educación Física y Ciencia**, vol. 21, nº 3, e093, julio-septiembre, 2019.

STRAUSS, E., Sherman, E.M.S., & Spreen, O. (2006). **A compendium of neuropsychological test: admistracion norms and commentary**. New York: Oxford University Press.

THEODÓRIO, Daieny Panhan; SILVA, Alessandro Pereira da; SCARDOVELLI, Terigi Augsuto. Jogos sérios brasileiros para auxílio do diagnóstico e tratamento de TDAH: revisão integrativa. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 60-78, 2020.

TINTORI, Fabiana; BAST, Diana Ferroni e PITTA, Márcia da Rocha. Jogo na terapia comportamental em grupo de crianças com TDAH. **Acta comport.** [conectados]. 2011, vol.19, n.2, pp. 225-239.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos**: Manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação nas organizações**. 2ª. ed. Cortez: São Paulo, 1994.

THOMAS, J. R; NELSON, J. K; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

TORTELLA, Gabriel. Teste de Atenção por cancelamento: avaliação da atenção em estudantes do ensino fundamental. *Aval. psicol.* [online]. 2008, vol.7, n.2, pp. 265-267.

VIANA, Noemí Pacheco. **O lúdico em benefício da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção (TDAH)**. Seminário Internacional de Inclusão em Educação: universidade e participação 3 de maio de 2013 - Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMF2874.pdf> . Acesso em 29 agos.2020.

WILKES-GILLAN, Sarah; BUNDY, Anita; CORDIER, Reinie; LINCOLN, Michelle; CHEN, Yu-Wei. A Randomised Controlled Trial of a Play-Based Intervention to Improve the Social Play Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). **Plos One**, [S.L.], v. 11, n. 8, p. 1-22, 16 ago. 2016. Public Library of Science (PLoS).

ZYGOURIS. Radmila. **O vínculo inédito**. Tradução de Caterina Koltai. São Paulo: Escuta, 2002.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO(A) PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO(A) PROFESSOR(A)

Prezado(a) responsável,

O pesquisador Isnaldo Florêncio Araújo Júnior, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, convida você a participar da pesquisa intitulada EFEITO TERAPÊUTICO DA OFICINA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA ATENÇÃO SUSTENTADA EM CRIANÇAS DE 7 A 9 ANOS COM TDAH. Para tanto, você precisará assinar o TCLE, que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e cujo conteúdo, estruturação e a forma de obtenção observam as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão em autorizar a criança sob sua responsabilidade a participar desse estudo deve ser voluntária e não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro. Você e a criança não sofrerão nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar da pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, portanto, sua identificação não será permitida.

O objetivo do estudo é de analisar os efeitos terapêuticos da Oficina de Brinquedo e brincadeiras - (OBBA) para atenção sustentada em crianças com TDAH.

A pesquisa será realizada em quatro etapas: 1ª. etapa: Identificação das crianças por meio da coleta do laudo médico; 2ª. etapa: aplicação dos instrumentos de avaliação (Teste de Atenção por Cancelamento - TAC; Trail Making Test - Teste de trilhas - TT); 3ª etapa: participação no programa OBBA, Oficina de brinquedos e Brincadeiras, que será realizado em duas sessões semanais (gravadas), com duração de 40 minutos, durante um período de quatro meses. As sessões acontecerão em uma sala individualizada preparada com os recursos necessários para a construção e a vivência com os brinquedos; 4ª. etapa: aplicação do teste TAC e do teste de Trilhas. O teste será aplicado na última sessão.

Informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde e a vida social e educacional da criança. Se sentir qualquer desconforto, ela poderá se ausentar da sessão e deixar o projeto sem nenhum prejuízo e terá à sua disposição a equipe que já a acompanha em seu tratamento no Capsi.

A finalidade do estudo é de contribuir para que encontremos novas ferramentas terapêuticas não medicamentosa no tratamento do TDAH. O gênero 'jogos de construção' poderá servir como um recurso nesse tratamento do TDAH e auxiliar o treinamento da atenção sustentada.

Informação de contato do responsável principal e de demais membros da equipe de pesquisa

Isnaldo Florêncio Araújo Júnior (Responsável principal pela pesquisa)  
Universidade Federal da Paraíba  
E-mail: [isnaldojunior@gmail.com](mailto:isnaldojunior@gmail.com)  
Telefone para contato: (83) 98796-5501

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva  
Universidade Federal da Paraíba  
E-mail: [pierrenormandogomesdasilva@gmail.com](mailto:pierrenormandogomesdasilva@gmail.com)  
Telefone para contato: (83) 99863-8678

Endereço e informações de contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

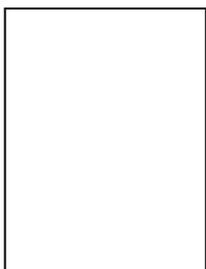
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)  
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB  
Telefone: +55 (83) 3216-7791  
E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)  
Horário de funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.  
Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura no final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, como RESPONSÁVEL PELO MENOR PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para o menor

participar do estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da investigação e receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) pesquisador(a) responsável.

João Pessoa-PB 08/ julho/ 2022



Assinatura, por extenso, do(a) participante da pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa

