

# A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

BARBOSA, Thayná Xavier<sup>1</sup>

## Resumo:

O presente estudo apresenta o lúdico como algo imprescindível para o processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), por isso, o estudo objetivou analisar a ludicidade enquanto recurso para o processo de alfabetização de crianças com TDAH. A partir dessa discussão se levantou o seguinte questionamento: a ludicidade pode se constituir em um recurso para o processo de alfabetização de estudantes com TDAH? Este estudo se trata de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Para coleta de dados, realizamos uma busca virtual no periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de pesquisas que tenham contemplado a presente temática no período de 2020 a 2022. Os resultados mostram que, a atividade lúdica para criança com TDAH é de extrema relevância para o universo infantil dentro do período de alfabetização, uma vez que ela pode ser o caminho utilizado pela criança para incorporar e apreender os aspectos do mundo. É durante a brincadeira que ela experimenta novas sensações, novas formas de agir, interagir e se relacionar.

**Palavras-chave:** TDAH; Alfabetização; Ludicidade.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do *Déficit* de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelos indivíduos com uma tríade de sinais como: desatenção, inquietude, hiperatividade e/ou impulsividade; o que gera dificuldade no domínio da autorregulação e do autocontrole (SANTOS, 2012). De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH acomete de 3% a 5% da população mundial, sendo em sua maioria crianças e adolescentes (BRASIL, 2022).

Em conformidade com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH é um transtorno de neurodesenvolvimento, que denota dificuldades persistentes nas habilidades de leitura, de escrita e/ou de matemática; ocasionando problemas no desenvolvimento intelectual capazes de interferir na progressividade escolar e nas relações sociais. E se manifesta com maior intensidade nos anos iniciais da educação formal, já que é o momento em que o sujeito se depara com os limites impostos pela instituição e a atenção passa a ser um elemento exigido por um período de tempo maior (APA, 2014).

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. E-mail: thayna.barbosa@iced.ufpa.br.

Nessa perspectiva, delimita-se como tema de estudo a ludicidade enquanto instrumento/recurso para a alfabetização de crianças com TDAH, em que se buscara discutir o lúdico e as suas possibilidades no processo de alfabetização. Pesquisas desenvolvidas, nesta etapa da escolarização, mostram que as crianças com TDAH não conseguem aprender pelos métodos tradicionais, no entanto, quando os conteúdos curriculares são desenvolvidos a partir de atividades lúdicas, as possibilidades de apropriação conceitual são maiores e mais significativas (ARAUJO *et al.*, 2017).

Isso porque, quando as crianças brincam, desde que sejam direcionadas e planejadas, elas desenvolvem inteligência, equilíbrio emocional, criatividade, independência, habilidades de comunicação, habilidades sociais e coordenação motora e, conseqüentemente, o processo de alfabetização se torna mais efetivo e eficaz (SANTOS, 2012). A partir dessa discussão, levantou-se o seguinte questionamento: de que modo a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento do estudante com TDAH no processo de alfabetização?

Para responder o problema de pesquisa delineado, traçamos como objetivo geral analisar a ludicidade enquanto recurso para o processo de alfabetização de crianças com TDAH. E como objetivos específicos: conceituar a alfabetização, o lúdico e os aspectos inerentes ao TDAH; discutir o processo de alfabetização em crianças com TDAH; analisar os jogos e as brincadeiras, enquanto recursos lúdicos para a alfabetização de estudantes com TDAH.

Esse estudo se trata de uma revisão bibliográfica de análise documental, em que toda investigação deve ter suas delimitações previamente definidas. Assim, visto a necessidade de atender as pretensões apresentadas neste artigo, optamos por esse tipo de pesquisa, já que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

Para coleta de dados, realizamos uma busca virtual no periódico da CAPES de pesquisas que tenham contemplado a presente temática no período de 2020 a 2022, a partir das seguintes palavras-chaves: “TDAH”; “Alfabetização”; “Ludicidade”. Os dados foram sintetizados, analisados e discutidos a partir dos autores como

Almeida (1995), Araújo *et al.* (2017), Argollo (2013), Caliman e Vieira (2008), Medeiros (2022), Morais (2012), Selmer (2018) e Soares (2004).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **BREVE HISTÓRICO DO PERCURSO INCLUSIVO**

Para se tratar da inclusão de estudantes com TDAH, precisa-se primeiro perpassar brevemente pelo percurso inclusivo de pessoas com deficiência (PcDs), já que, muitos dos direitos que a pessoa com o transtorno tem atualmente, surgiram a partir dos direitos de pessoas com deficiência.

Dessa forma, inicia-se, citando que, atualmente, em nossa sociedade, a situação escolar apresenta dificuldades em oferecer uma educação de qualidade, principalmente para os acometidos por deficiências, segundo Vitola (2011). Historicamente, a educação passou por diversas transformações, desencadeando momentos de reflexão, de indignação e de mudanças na política educacional voltadas à garantia da igualdade e da consideração irrestrita de todos (VITOLA, 2011).

Em 1854, segundo Silva (2014), a educação especial deixou sua marca na história da educação para as pessoas com deficiência com a criação do Instituto de Meninos Cegos (atual Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 1854. Em 1857, abriu-se espaço para discussão, reflexão e organização do trabalho dessas pessoas no ensino escolar.

No entanto, a presença dessas instituições, ao longo do tempo, exacerbou, em certa medida, o isolamento desses indivíduos, pois promovem espaços limitados de convivência e engajamento em que as relações são estabelecidas apenas com aqueles com a mesma deficiência (SILVA, 2014).

Na segunda metade da década de 1980, a mudança social começou a ganhar atenção e suas ações impulsionaram um sistema de políticas públicas voltadas à igualdade de direitos e à educação universal (SILVA, 2014). Diante disso, para Soares (2004), as práticas de integração ganharam força, considerando o direito desses indivíduos de aprender com seus pares nos espaços escolares, mas em classes especiais com a vantagem de integrar esses indivíduos à sociedade.

No mesmo período, a Constituição Federal de 1988 se constitui como um marco na história dos direitos e dos deveres de um cidadão brasileiro, contendo

inúmeros benefícios para a sociedade, estabelecendo a educação como um direito de todos, além de destacar os direitos garantidos aos estudantes que possuem deficiência na área da saúde, do trabalho, da educação entre outros (BRASIL, 1988).

Nesta mesma direção, vale ressaltar que as políticas de educação inclusiva foram sendo ampliadas e ganharam maior amplitude com movimentos como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que Medeiros (2022) ressalta que trouxeram esclarecimentos no que se refere às práticas, aos princípios e às políticas em educação especial, tendo como principal objetivo oportunizar às pessoas com deficiência, condições de participação nos meios social e educacional com qualidade, independente de suas limitações, diferenças e dificuldades. A Declaração de Salamanca trouxe um novo olhar sobre o sistema educacional brasileiro, concedendo uma mudança de paradigma, o qual possibilitou acréscimos direcionados à política educativa (BRASIL, 2022).

Nessa perspectiva das políticas de educação inclusiva, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como principal objetivo defender o direito de todos os estudantes a estarem juntos, aprendendo, participando, sem nenhum tipo de discriminação (MEDEIROS, 2022). A perspectiva da educação inclusiva passa a constituir a proposta pedagógica no contexto educacional, tendo os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como seu público-alvo (VITOLA, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a qual envolve as operações destinadas a todos os cidadãos, os deixando incluídos em qualquer ambiente, sem sofrer nenhuma privação ou discriminação, da política até as ações sociais, estabelecem que a educação especial, engloba todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assim como, concebe os recursos e serviços de maneira especializada para um atendimento eficaz e um processo de ensino aprendizagem que é necessário, com o objetivo de serem cumpridos nas escolas regulares de maneira efetiva (SILVA, 2014).

Essa política se tornou um grande marco no sentido de esclarecer que a escola é de todos, sem restrições às deficiências ou características que possam vir a

marcar a identidade de qualquer pessoa, possibilitando a participação, a interação, o diálogo, a construção de valores importantes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem nenhum tipo de preconceito, respeitando a diversidade que o universo escolar contempla (SANTOS, 2012).

O Comitê de Educação da Câmara aprovou um projeto de lei que estabelece uma política nacional para proteger os direitos das pessoas com TDAH, no qual o texto fornece diretrizes para a nova política e os direitos das pessoas com TDAH. Trata-se do projeto de Lei n.º 2630/21 (BRASIL, 2021). Esse texto prevê diretrizes como política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TDAH: atenção intersetorial; atenção integral à saúde; participação das pessoas com TDAH na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas; incentivo à educação e capacitação e acesso ao mercado de trabalho.

Os direitos das pessoas com TDAH são livre desenvolvimento da personalidade; proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; acesso a serviços médicos, incluindo medicamentos gratuitos; educação e ensino vocacional; emprego em condições adequadas; moradia; pensão e assistência social etc. Pessoas com TDAH não são impedidas de se inscrever em planos de saúde privados por causa de sua condição (BRASIL, 2021).

Por fim, o texto estipula que os dirigentes escolares que negarem a admissão ou renovação a uma pessoa com TDAH receberão uma advertência por escrito da autoridade competente na área da educação. Se voltar a cometer o crime, perderá o cargo oficial de funcionário público (BRASIL, 2021).

## **CONHECENDO O TDAH**

O TDAH é um distúrbio neurobiológico de origem genética que aparece na infância e, frequentemente, persiste ao longo da vida do indivíduo, é caracterizada por desatenção, inquietação e impulsividade. É considerado o distúrbio mais comum entre crianças e adolescentes encaminhados a serviços profissionais e ocorre em 3% a 5% das crianças em várias regiões de estudo diferentes do mundo. Em mais da metade dos casos, o distúrbio acompanha o indivíduo até a idade adulta, embora os sintomas de agitação sejam mais leves (APA, 2014).

Entre as características do TDAH, citamos a desatenção e a hiperatividade-impulsividade, que na infância é frequentemente associado a

dificuldades na escola e no relacionamento com outras crianças, pais e professores. Os sintomas de hiperatividade e impulsividade são mais prováveis, mas ambos são desatenção. Crianças e adolescentes com TDAH podem ter mais problemas comportamentais, como dificuldade em seguir regras e restrições (BRASIL, 2022).

Os estudos científicos demonstraram que pessoas com TDAH apresentam alterações na região do lobo frontal e sua conexão com outras partes do cérebro. A região orbitofrontal é uma das mais desenvolvidas nos seres humanos em comparação com outras espécies animais e é responsável pela capacidade de inibir o comportamento (ou seja, controlar ou inibir comportamentos inadequados), atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento (SANTOS, 2012).

O que parece mudar nesta área do cérebro é a função do sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e norepinefrina), que transportam mensagens entre as células nervosas (neurônios). A causa dessas alterações nos neurotransmissores e suas conexões nas regiões frontais tem sido investigada (SANTOS, 2012).

Segundo Pinheiro (2010, p. 03) é preciso considerar alguns fatores importantes, como “dificuldade para manter a atenção em tarefas ou instruções e não terminar tarefas escolares; mudar constantemente de uma atividade para outra sem terminar nenhuma” sendo relevante citar a dificuldade que este educando tem em organizar tarefas e até mesmo evitar se envolver nestas tarefas, além de qualquer outra atividade que exija um constante esforço mental.

Outras características são identificáveis no indivíduo com TDAH, como a prática de demonstrar em suas ações, suplício ao realizar os deveres que o professor passou para casa, alguns deles, pois não é uma regra, cada indivíduo é diferente. A maioria só consegue fazer estas atividades periodicamente, em que ele interrompe a realização a todo o momento, ou ele pode fazer toda a atividade de uma vez, por exemplo, caso ele possua um livro de pintar, ele sente a necessidade de assim que pegar para colorir, terminá-lo no mesmo momento (ARGOLO, 2013).

Além disso, alguns deles possuem problemas de interação social e, por isso, fogem de atividades dinâmicas que incluem outras pessoas, e/ou podem fugir de certas brincadeiras pelo simples fato de exigirem muita atenção, ou melhor, muita concentração, por exemplo a típica brincadeira do “dentro e fora”, e/ou ao aceitar realizar a tarefa, ele pode perder facilmente a atenção e ser distraído por estímulos

que estão ocorrendo ao seu derredor, assim como várias outras características de pessoas com TDAH, como atos comuns do cotidiano, como os de higiene, à exemplo de tomar banho e escovar os dentes (CALIMAN; VIEIRA, 2008).

E dentro do âmbito escolar, há algumas características específicas manifestadas neste espaço, como a desatenção e a grande impulsividade, a impaciência, por exemplo, a dificuldade de aguardar para ser atendido, quando ele chama alguém, como um adulto, o professor, ou até mesmo outros colegas, ele quer logo que prestem atenção nele e dê a devida assistência que ele solicita, além da hiperatividade e a superexcitação emocional, dentre outras coisas importantes a serem citadas:

[...] problemas nas relações sociais e a desorganização são sintomas que serão perceptíveis na criança, pois é nesta fase que a criança começa a inibir comportamento frente a um comando, ater-se por maior tempo em atividades, tornando-se mais auto controladas; as crianças com TDAH tem este desenvolvimento afetado, havendo prejuízos no ajustamento de varias áreas, tais como, contato social, cognição, expressão de sentimentos, interação, e podem ser confundidos como falta de disciplina e a desatenção, prejudicando o desempenho da aprendizagem destas crianças (SELMER, 2018, p. 22).

Um fator importante a ser considerado é que as crianças no geral passam grande parte do seu tempo dentro da escola, que é a instituição responsável por grande parte do aprendizado dos estudantes, e, principalmente, quando se trata do estudante com TDAH, pois ela é um dos agentes responsáveis pelo desenvolvimento deste estudante. E seus recursos pedagógicos, bem como a prática do professor podem contribuir e facilitar este processo, ou não, dependendo muito também da prática pedagógica do professor (MEDEIROS, 2022).

## **A ALFABETIZAÇÃO**

Para o dicionário Aurélio (2001), alfabetizar é o processo que envolve o ensino da leitura e da escrita, incapaz de ser desenvolvido de modo espontâneo, ou seja, há métodos que os indivíduos utilizam para instruir e habilitar, simultaneamente, os princípios da alfabetização.

Soares (2016, p. 15) diz que “alfabetizar significa adquirir habilidades para decodificar a língua oral e a língua escrita [...]. A Alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas”. Admitindo ser uma tecnologia que representa a linguagem humana, o processo desenvolvidor do

domínio fonológico e da língua escrita implica nas habilidades de uso desses dois fenômenos.

Dessa forma, a alfabetização é o domínio da leitura e da escrita que permitem o pleno desenvolvimento da cognição e das habilidades de comunicação e a conquista dos princípios ortográficos, suscitado principalmente, pelo domínio do código gráfico e na desenvoltura ao relacioná-los aos aspectos sonoros, ou seja, os permitem representar por meio da fala e da escrita (MEDEIROS, 2022)

Soares (2017, p. 16) cita que “[...] o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Para a autora, “A alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita.” (SOARES, 2016, p. 38).

Para Soares (2017, p. 33) “Verifica-se uma progressiva, porém cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Ainda, Soares (2017) relaciona a alfabetização e o letramento, como indissociáveis:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2017, p. 44).

Essa interdependência entre esses dois processos é importante porque, após ambos estarem consolidados no percurso de aquisição do conhecimento, nos permitirão aprofundar nossa compreensão dos mais diversos e complexos conteúdos. Devido a alfabetização e letramento, se torna possível alcançar a base para produzir e interpretar textos, de maneira cada vez mais fluente e elaborada.

Ainda sobre a correlação entre alfabetização e letramento, no artigo “A reinvenção da alfabetização” publicado em 1980, Soares (2017), após completar a citação acima, sem citar a famosa expressão “o que é alfabetizar letrando”, revela-se que eles não são, portanto, processos separados [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio da prática da leitura e da escrita, ou seja, por meio de atividades de alfabetização, e esta por sua vez é cronometrada, e só pode ser desenvolvida no

contexto da e pela aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, dependente da alfabetização (SOARES, 2017, p. 33).

Concorda-se que alfabetizar é uma ação que deve ser iniciada na educação infantil e que desenvolve a consciência fonológica. Sabe-se hoje que alfabetização e letramento são processos que mantêm suas respectivas características e se complementam, para que a leitura e a escrita sejam aprendidas de forma holística e efetiva pela alfabetização (SOARES, 2017, p. 33).

Ao longo da história, tivemos a predominância de alguns métodos, a saber: O método de alfabetização sintético, analítico e o analítico-sintético. O sintético faz a relação entre som e grafia - letra por letra para assim progredir para sílabas e por fim palavras – por muitas vezes era insuficiente para o uso da língua de forma competente (SELMER, 2018).

“Os métodos analíticos, por outro lado, seguem o processo oposto. Ou seja, começam com frases ou palavras e vão para sílabas e letras. Ambos os métodos tiveram e ainda têm múltiplas variantes” (SOARES, 2017, p. 33). Finalmente, existem variantes híbridas, que são uma combinação de métodos analíticos e sintéticos, o analítico-sintético, nos quais partem da palavra, que fica a meio caminho entre a frase e a letra (SELMER, 2018).

No entanto, o modelo tradicional para aprendizagem, no que diz respeito a somente codificar e decodificar palavras se demonstrou ineficaz quanto ao processo de alfabetização resultando em altos índices de fracasso escolar e principalmente ao basear-se somente em suas especificidades. Saviani (2013, p.18) aponta que: “Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que se esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânico e vazio de sentidos os conteúdos que transmitia”.

Dessa forma, nota-se que somente a alfabetização metódica é limitada; é necessário a aplicação desse conceito relacionando-o, sobretudo, com contexto social e o saber usual da leitura e escrita nos diferentes contextos para que, de fato, seja eficaz. Cada criança desenvolve seu processo de escrita de uma forma específica, e para entender sua finalidade é importante entender como esse processo acontece (RUSSO, 2013).

A aprendizagem da linguagem escrita ocorre quando as crianças interagem com ferramentas culturais fornecidas em seu ambiente, como livros e materiais

gráficos, além de oportunidades para rabiscar (SILVA, 2014). Por meio da interação constante com o ambiente, eles desenvolvem conceitos sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola (SELMER, 2018).

Vygotsky (1979) chama a atenção para a pré-história da linguagem escrita, valorizando o que as crianças já sabem e compreendem antes de entrar no processo de alfabetização. O desenvolvimento da linguagem, a representação pictórica na pintura e a representação simbólica das ideias constituídas na relação entre objetos e acontecimentos são a base para a aquisição da escrita (SANTOS, 2012).

Segundo Lúria (2008), a escrita pode ser definida como uma função psicológica que se desenvolve a partir da interação com o meio cultural, utilizando ferramentas e símbolos que possibilitam a representação social das informações veiculadas em determinado contexto.

Com base nesse pressuposto, é importante considerar alguns dos pré-requisitos que as crianças precisam ter para compreender o uso da escrita, segundo Selmer (2018), a primeira condição diz respeito ao uso da linguagem falada para compreender e ser compreendido pelos outros, relacionar suas ações ao contexto de sua experiência social, dar sentido às suas experiências e mudar sua realidade. A segunda é buscar a compreensão da linguagem escrita em situações prazerosas, inclusive utilizando a linguagem escrita, promovendo significados e possibilitando a geração e teste de hipóteses, como quando uma criança rabisca em um papel e aponta que é o nome dele.

Esse ato, dependendo do contexto, pode ser considerado como o início do processo de aquisição da escrita, pois o gesto está impregnado e dá sentido a ela, que tenta reproduzir, por imitação, a situação em que a escrita existe (SOARES, 2016).

Vale notar que a pintura é um gesto inicial da criança, que tenta reproduzir os traços representados dentro da linguagem, processo que Vygotsky (1979) vê na primeira etapa como uma representação da linguagem escrita. O autor também ressalta que há um momento crítico entre o desenho (etapa 1) e o grafite e a ortografia (etapa 2) – esses símbolos envolvem a representação de palavras, que por sua vez representam a realidade.

Para a aquisição da escrita, o papel do mediador torna-se crucial, neste caso o professor, ele poderá estimular a criança de forma natural além da primeira etapa para a segunda etapa, onde ela começa a entender que a fala pode ser alcançada por meio da escrita para indicar que isso provocará uma reação dos outros (SELMER, 2018).

Essa transição deve ocorrer de forma natural e em um contexto agradável e significativo, buscando que a criança compreenda a estrutura conceitual dos símbolos gráficos. Na obtenção da escrita alfabética, Vygotsky (1979) mostra muitas semelhanças em seu estudo. Essa aquisição está diretamente relacionada à realidade vivenciada e não deve ser vista apenas como a aquisição de uma habilidade que facilita a correspondência letra/som de forma mecânica e descontextualizada (SELMER, 2018).

Morais (2012) ressalta que todos têm o direito de se alfabetizar e aprender em um espaço diversificado que valorize a bagagem cultural que trazem para a escola. Deve-se respeitar sua velocidade e tempo de aprendizagem, valorizando as possibilidades de leitura e a prática que pode ser proporcionada. Esta ideia é especialmente importante para crianças com TDAH.

Nesse sentido, Moraes (2012) chama a atenção para a criação de ambientes de aprendizagem interessantes que promovam a compreensão dos efeitos sonoros, em última análise, escritos em palavras, ou seja, ele se propõe a jogar palavras e músicas de forma prazerosa e significativa por meio de jogos, brincadeiras, não mais bombardeando as crianças com informações sobre famílias de sílabas, apenas como forma de memória sem sentido e fora de contexto.

Para crianças com TDAH, habilidades motivadoras para entender e lembrar letras e formação de palavras requerem compreensão do significado. Nesse sentido, o uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas podem facilitar o aprendizado da escrita de forma funcional e também contribuir para o desenvolvimento do funcionamento cognitivo, perceptivo, psicomotor, de linguagem e afetivo (MORAIS, 2012).

A apropriação da linguagem escrita por crianças com TDAH também se baseia nas formas sociais que ela introduz (PINHEIRO, 2010). Se a escrita é significativa para essas crianças, ela pode gerar um impulso que decorre da emoção e promove o desenvolvimento do raciocínio simbólico que sustenta o conhecimento

(MENDONÇA, 2012). Cabe destacar que o significado compartilhado é necessário para se apropriar e constituir eventos por meio da mediação (VYGOTSKY, 1979).

Como o processo de apropriação da escrita não ocorre da mesma forma ou ao mesmo tempo, é importante que todas as crianças, principalmente as com TDAH, ressaltem a importância da observação de suas características, necessidades e possibilidades ao longo do processo, o que permitirá buscas por ações que condicionam a sua aprendizagem funcional (SOARES, 2006).

## **INVESTIGANDO A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES COM TDAH**

Para investigar o lúdico, como estratégia metodológica para a alfabetização de estudantes com TDAH, é preciso defini-lo como um adjetivo masculino do latim *ludos*, referindo-se a jogo e a diversão. Logo, um conteúdo é uma forma de entretenimento. O conceito de atividade lúdica está relacionado ao ludismo, ou seja, atividades relacionadas à brincadeira e ao ato de brincar.

O lúdico criou seu próprio universo no qual executa suas próprias regras e lógica. Pode ter algo a ver com fantasia, com a criação e o desenvolvimento de relacionamentos em jogos. Ele é aplicado a fim de tornar o texto, o discurso e as ações divertidas em um produto cultural que diverte um leitor ou ouvinte. Capturar a atenção e persuadir os outros é essencial.

Esse interesse está relacionado ao desenvolvimento da ciência voltada para uma melhor compreensão do ser humano, sua individualidade, sua diversidade, as relações que desenvolve e assim contribuir para a construção da sociedade em que vivemos. Definir os conceitos dos termos brincadeira, brinquedo e brincar é uma tarefa bastante complexa dada a abrangência e ambiguidade da palavra brincadeira (CARNEIRO, 2003). Os estudiosos do assunto, portanto, sem chegar a um consenso, definem esses termos em função das características das atividades, situações e comportamentos de indivíduos e grupos em um determinado período e contexto social, podendo ser considerados sinônimos.

Segundo Carneiro (2003, p. 34),

Historicamente, sabemos que a palavra “jogo” teve origem no vocábulo latino *ludus*, *ludere*, que designava movimentos rápidos estendendo-se, posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românicas, o termo “*ludus*” foi substituído por *iocus*, *iocare* referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, ligeireza e futilidade.

O ensino lúdico tem atribuições e vantagens bem mais vastas do que o senso comum demonstra. De acordo com Almeida (1995, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Operar o lúdico é ter convicção que em uma atividade deve envolver o emocional, o corpo e a mente (SELMER, 2018). A criança deve se envolver e ser envolvida, pois suas vantagens são significativas para o processo de construção do indivíduo, da evolução cognitiva e do aceleração do desenvolvimento (SANTOS, 2012). Para Vygotsky (1979, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado por meio da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Sendo assim, a ludicidade como instrumento metodológico na mediação dos conteúdos escolares se torna uma facilitadora de aprendizagem e permite o desenvolvimento de diversos aspectos como o cognitivo, psicomotor e socioemocional, além de desenvolver a criatividade, a fantasia e a imaginação (PINHEIRO, 2010).

Para os estudantes com TDAH, o processo educativo que envolve a interação e comunicação exige desafios para a experiência e vivência do processo (MENDONÇA, 2012). No entanto, a participação nos jogos e nas brincadeiras para apropriação do conhecimento alfabético é imprescindível, haja vista que promove benefícios para o funcionamento social e das múltiplas habilidades e aprendizagens, mesmo que estes ocorram de forma lenta e processual.

Dessa forma, o professor tem que manejar estratégias para que o ensino seja algo atrativo e interessante, minimizando os transtornos e adequando-os às características de cada criança e suas respectivas necessidades para criar condições favoráveis para aprendizagem.

Sendo assim, a atividade lúdica é de extrema relevância para o universo infantil, uma vez que ela pode ser o caminho utilizado pela criança para incorporar e

apreender os aspectos do mundo. É durante a brincadeira que ela experimenta novas sensações, novas formas de agir, interagir e se relacionar.

A criança aprenderá a brincar com base nas relações que estabelece com o outro, especialmente o adulto, mediadas pela cultura. A imitação faz-se presente, nesse sentido, não como uma simples cópia ou ação mecânica, mas como uma recriação do que é observado ao seu redor (MARTINS, 2009, p. 46).

Em síntese, não é um processo simples, pode ser lento e frustrante para aqueles que esperam dessa criança respostas típicas rápidas, mas a criança com TDAH possui capacidades concretas de aprender, e a ludicidade é um caminho que potencializa a confiança, autonomia, a interação social e o desenvolvimento infantil por meio do brincar como ferramenta para aprendizagem significativa (SELMER, 2018).

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de analisar a ludicidade enquanto recurso para o processo de alfabetização de crianças com TDAH, buscou-se discutir os dados levantados com bibliografia encontradas no Banco de Teses e Dissertações CAPES, que é o portal periódico da Capes, em que se utilizou como palavras-chaves: “TDAH”; “Alfabetização”; “Ludicidade”, no período de 2018 a 2022, tendo como resultado 37 dissertações e teses. Dos 37 disponíveis, após ser lido título, resumo e palavras-chave, foram encontradas apenas 2 pesquisas que se enquadram na presente temática. Dessa forma, o quadro 1 apresenta a síntese dos trabalhos disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes.

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos disponíveis no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes

<b>N</b>	<b>Autor/Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Tipo de estudo</b>
<b>D1</b>	REZENDE, L. M. Contribuições de uma sequência de atividades para o ensino das operações de adição e subtração de números inteiros para estudantes com TDAH.	2021	Periódico da capes	Dissertação
<b>D2</b>	SELMER, K. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar: o lúdico como principal contribuinte	2018	Periódico da capes	Dissertação

Fonte: as autoras.

Ao buscar discutir o processo de alfabetização em crianças com TDAH, recorreremos aos estudos de Martins (2009), Mendonça (2012), Medeiros (2022) e Santos (2012) nos quais mostram a demanda inclusiva de inserção de todas as crianças em salas regulares. Segundo Oliveira *et al.* (2020), as práticas pedagógicas precisam estar cada vez mais voltadas a assumirem posturas eficazes de acolhimento e inclusão nas redes de ensino, isso é visto no **estudo D2**, que ressalta que é essa a postura ideal para haver uma intervenção com práticas facilitadoras.

O **estudo D2** apresenta em sua dissertação que, o professor enquanto um dos responsáveis pela prática pedagógica praticada pela escola tem um importante e significativo papel nesse processo de desenvolvimento do estudante com TDAH, no qual grande parte das vezes ele tem a árdua tarefa de adequar as aulas, adequar os conhecimentos prévios, as dificuldades que este estudante possui e as suas limitações, para cumprir a missão de ensinar os componentes básicos curriculares, para que ele seja capaz de acompanhar a turma.

O **estudo D2**, identificou *déficits* no controle atencional, processamento de informações, flexibilidade cognitiva, estabelecimento de metas, memória de trabalho e controle inibitório em estudantes com TDAH. Os jogos promovem o desenvolvimento de um repertório atencional, que inclui comportamentos como focar a atenção em estímulos discriminativos relacionados, manter a atenção por períodos de tempo mais longos e continuar a realizar tarefas mesmo quando confrontado com estímulos relevantes ou concorrentes. No contexto das competições, tais comportamentos são realizados o tempo todo, pois sem eles é impossível realizá-los corretamente e obter um resultado favorável ao final da competição.

Por isso, o **estudo D1**, apresenta que é preciso ser utilizadas estratégias de intervenção instrucional como jogos, materiais e técnicas específicas, que potencializaram o aprendizado das crianças com TDAH e aumentaram significativamente seu engajamento com a tarefa proposta.

Nesse sentido, o **estudo D2** observou que os estudantes com TDAH podem realizar atividades, mas precisam de incentivo e companhia, sendo mais difícil realizar atividades sozinhos, principalmente caso não haja algo para lhe chamar atenção. Constatou também que faz sentido o aumento do foco do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na alfabetização e na alfabetização das crianças em detrimento dos conceitos, pois a falta de apoio familiar e sua resistência à

aceitação de barreiras e deficiências prejudica o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com TDAH.

Silva (2014) identifica alguns sinais do transtorno, que faz parte da prática pedagógica, e em muitos dos casos, como visto na pesquisa de estudo Vitola (2011) em conformidade com o **D2** é o próprio professor que alerta os pais a procurar profissionais especialistas para que eles possam buscar um diagnóstico para melhor poder atender as necessidades deste estudante.

Barkley (2002, p. 11) diz que “a falta de informações e o diagnóstico tardio dificulta o tratamento destas crianças, e conseqüentemente interfere no processo de aprendizagem”. E com isto, se destaca a importância de se realizar um diagnóstico acertado e precoce, quanto mais cedo for descoberto, melhor, porque assim, é possível realizar o devido acompanhamento e dar o devido suporte a esse estudante.

Contudo, o estudo de Almeida (1995) destaca que uma das práticas pedagógicas mais eficientes para o processo de alfabetização das crianças é a prática que inclui o lúdico como facilitador no processo. Da mesma maneira, citamos os estudos de Madeiros (2022) e Mendonça (2012) que falam do lúdico para alfabetização de crianças com TDAH, como sendo essencial para a formação. No entanto, “ainda resta à necessidade urgente de desenvolver intervenções escolares e proporcionar treinamento e recursos adequados aos professores” (BARKLEY, 2008, p. 559).

Ainda, como cita a dissertação **D2** a fim de que a escola, principalmente na figura do professor alcance êxito em uma transformação comportamental e na alfabetização por parte deste estudante de TDAH, é necessário determinar metas específicas a serem alcançadas, metas possíveis e acessíveis com o auxílio da ludicidade.

Contudo, o estudo de Mendonça (2012) enfatiza que além do manuseio do lúdico na prática pedagógica com uma visão aos estudantes com TDAH, é a importância de se haver planejamento. Bonadio e Mori (2013, p. 12) complementam

um relacionamento positivo entre o professor e o estudante, com base na compreensão do professor sobre o estudante e sobre o transtorno, pode melhorar o funcionamento acadêmico e social. No entanto, não basta ao professor ser complacente com o estudante portador do TDAH, é necessário manter a organização das aulas por meio de um planejamento voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de toda turma, ao trazer atividades que sejam interessantes, que chamem a atenção e potencializem a aprendizagem escolar.

Existem também possibilidades que permitem a interação desse estudante com maior participação é a utilização de jogos e brincadeiras como recurso didático para que o professor possa ensinar e manuseá-los de forma, obviamente intencional, como citada, sempre havendo um planejamento anterior, como destacado no **estudo D1**.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2018) traz recomendações de como exercer uma prática pedagógica de alfabetização eficaz com estudantes com TDAH, para ela, existem uma série de procedimentos capazes de melhorar a dificuldade de concentração deles, como é o caso do supramencionado, o jogo, dentre outros pequenos e sutis atos como solicitar que desenvolva pequenos favores durante a aula, não dando ênfase aos erros com críticas; utilizar recursos audiovisuais E também, sem esquecer de algumas vezes na aula mudar posições de mesas e cadeiras a fim de evitar distrações por parte do estudante, destacando partes importantes de atividades e provas, entre outros.

Isto, vem a ser discutido por Vygotsky (1979) no qual diz que este processo com poucos estímulos, recursos variados limitam ao método usual de fornecer aos sujeitos estímulos simples, com pouca eficácia e sem muita aprendizagem significativa, dos quais se esperam respostas diretas. Não se limitar a isso, mas oferecer séries de estímulos com funções especiais.

Para Vygotsky (1979) e Piaget (1971), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo, e nesse caminho a imaginação se desenvolve. Uma vez que uma criança com TDAH brinca e desenvolve a capacidade de um determinado conhecimento, mesmo adquirido, é difícil esquecer, por isso, a importância de uma aprendizagem significativa, que considere a realidade social do estudante, suas preferências e seus atrativos para que possam sentir vontade de aprender.

De acordo com essa visão, entende-se que a ludicidade não está apenas no ato de brincar, está também na descoberta e compreensão do mundo. Por ser uma forma de se expressar, corroborando com Vygotsky (1998), o lúdico é essencial para a aprendizagem humana, pois recursos didáticos diferenciados e específicos para o fim desejado e para o público atendido e o paralelismo do brincar e do cotidiano podem trazer benefícios para a apropriação da leitura, da escrita e da visão de mundo.

A leitura, a escrita, a linguagem matemática, entre outras áreas do conhecimento para criança com TDAH podem ser um atrativo para os estudantes, mas para isso é preciso deixar de lado os exercícios mecânicos regulares utilizados nos espaços escolares. Os jogos podem ser utilizados como recurso para aprendizagem e desenvolvimento, além de ser uma ferramenta e recurso para a prática psicoeducativa.

Na educação infantil, encontramos uma multiplicidade de jogos e cores que tem como finalidade o desenvolvimento infantil da criança com TDAH. O ensino lúdico tem atribuições e vantagens bem mais vastas do que o senso comum demonstra. De acordo com Almeida (1995, p. 41):

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Operar o lúdico para criança com TDAH é ter convicção que em uma atividade deve envolver o emocional, o corpo e a mente. A criança deve se envolver e ser envolvida, pois suas vantagens são significativas para o processo de construção do indivíduo, evolução cognitiva e aceleração do desenvolvimento.

Para Vygotsky (1979, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado por meio da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Sendo assim, confirma o que cita o **estudo D2** de que a ludicidade educacional no período de alfabetização para criança com TDAH é um meio facilitador de aprendizagem e permite o aprimoramento de diversos aspectos como o cognitivo, os psicomotores, o sócio emocional, o afetivo, além de desenvolver suas potencialidades, criatividade, a fantasia e a imaginação.

Portanto, a atividade lúdica para criança com TDAH é de extrema relevância para o universo infantil dentro do período de alfabetização, uma vez que ela pode ser o caminho utilizado pela criança para incorporar e apreender os aspectos do mundo. É durante a brincadeira que ela experimenta novas sensações, novas formas de agir, interagir e se relacionar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo apresenta o lúdico como algo imprescindível para no processo de alfabetização de crianças com TDAH, por isso, o estudo objetivou analisar a ludicidade enquanto recurso para o processo de alfabetização de crianças com TDAH, sendo possível concluir que por meio do que foi discutido, além de aumentar os níveis de autoestima e autoconfiança, as atividades lúdicas podem ser consideradas para despertar a alegria e o autoconhecimento da aprendizagem em crianças com TDAH.

Diante dos desafios de atender com qualidade uma criança com TDAH no ambiente escolar, é importante refletir sobre a importância da alegria e da motivação para alcançar o aprendizado de tal criança, pois quanto mais interessante à tarefa, mais tempo a criança com TDAH estará engajada, e isto, pode ser proporcionado pela ludicidade.

Desta forma, o brincar e a valorização das ações lúdicas são um caminho para o desenvolvimento integral da criança com TDAH, em que suas necessidades físico-motoras, cognitivas, sociais e afetivas são atendidas. A ludicidade materializa oportunidades de aprendizagem prazerosa, tornando os brinquedos como elementos e recursos de acervo de construção do conhecimento oriundos da ação do brincar.

Durante o brincar a criança com TDAH interage com o objeto, com o brinquedo, que estarão ali presentes, tenha representatividade e significado social ou não, bem como a interação com o outro.

Como mencionado anteriormente, quando se trata de alfabetização, o estudo que há benefícios em se divertir trabalhando nos espaços escolares, mas que o trabalho não pode ser descontextualizado, mas precisa ser planejado, organizado e proposital.

A partir dos aspectos apresentados, pode-se compreender a importância do brincar nos espaços escolares para crianças com TDAH no processo de alfabetização, proporcionando-lhes a possibilidade de aprendizagem plena. A facilitação por meio de atividades lúdicas é à base da alfabetização, contudo, é importante destacar a relevância de buscar sempre atualizar-se, buscar métodos e metodologias que gerem resultados e incorporar nelas o lúdico, assim, proporcionando um aprendizado eficaz e significativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, N. R.; MACÊDO, L. R. G.; MONTENEGRO, I. O.; VASCONCELOS, T. C.; SANTOS, J. **Lúdico no contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Rev. Coopex/fip, 2017.

ARGOLLO, N. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2013.

AURÉLIO (2001)

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/H**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 2002.

BONADIO; Rosana. MORI, Nonato. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade diagnóstico e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estabelece os parâmetros sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade no Brasil e diretrizes nacionais para diagnóstico**, 2022.

CALIMAN, L.; VIEIRA. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, 2008.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e Brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação Universitária, 2003.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilizado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba - SP, 2009.

MEDEIROS, M. **Crianças Com TDAH: Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó/Rn, 2022.

MENDONÇA, P.V.C.F. **Treinamento de criatividade com professores**: efeitos na criatividade e no rendimento escolar de estudantes com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, DF, Brasil. 2012.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino: São Paulo Ed. Melhoramentos. 2012.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINHEIRO, S. C. A. S. **Crianças com transtorno de déficit de Atenção / hiperatividade (tdah) no ambiente escolar**. Universidade do Estado da Bahia. Monografia. Departamento em Educação. Salvador/BH, 2010.

RUSSO, M. F. **Alfabetização**: um processo em construção. São Paulo: Saraiva; MEC, 2013.

SANTOS, R. de M. G. M. dos. **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam na clínica e na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá PR, Brasil. 2012. 124f.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SELMER, K. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar**: o lúdico como principal contribuinte. Monografia (Bachelor's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná). 2018.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. São Paulo: Globo, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e de letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio, 29, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VITOLA, E. S. **Transtornos Externalizantes em Adultos com TDAH**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979.



**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC Nº 19/2023 - FACEDUCACA (11.32.03)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 02/08/2023 20:11 )*

VIVIANE GISLAINE CAETANO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
ICED (11.32)  
Matrícula: ###711#0

*(Assinado digitalmente em 03/08/2023 00:30 )*

THAYNA XAVIER BARBOSA  
DISCENTE  
Matrícula: 2019#####9

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número: **19**, ano: **2023**, tipo:  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC**, data de emissão: **02/08/2023** e o código de verificação:  
**87726cca3c**