

**Faculdade AGES
Senhor do Bonfim - BA
Licenciatura em Educação Física**

ANA PAULA DE SOUZA MARTINS

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC) NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma revisão sob a
perspectiva biopsicossocial**

Senhor do Bonfim
2021

ANA PAULA DE SOUZA MARTINS

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC) NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma revisão sob a
perspectiva biopsicossocial**

Monografia apresentada no curso de graduação da Faculdade Ages de Senhor do Bonfim como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Oliveira Guimarães

Senhor do Bonfim
2021

ANA PAULA DE SOUZA MARTINS

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC) NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma revisão sob a
perspectiva biopsicossocial**

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de licenciada em Educação Física à comissão julgadora designada pela coordenação de trabalhos de conclusão de Curso da Faculdade AGES.

Senhor do Bonfim, 09 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa Oliveira Guimarães
Faculdade Ages de Senhor do Bonfim

Profa. Msc. Maria Rita Ribeiro dos Santos
Faculdade Ages de Senhor do Bonfim

Dedico este trabalho a DEUS, que me concedeu força e coragem durante esta longa caminhada, pois, sem a sua direção, a conclusão deste trabalho não seria possível. Por causa disso, dedico esta monografia a Ele, com muita gratidão no coração.

AGRADECIMENTOS

Por trás deste trabalho de conclusão de curso está o apoio de muita gente e sem as quais nada disto teria sido possível. Assim, começo por agradecer a Deus por ter me dado força e confiança para acreditar no meu sonho e lutar para alcançar aquilo que acredito. Não posso deixar de agradecer a esta universidade e ao seu corpo docente por todo o conhecimento que adquiri ao longo do tempo, pois cada professor contribuiu de forma extraordinária para a minha formação profissional, em especial a minha orientadora que teve muita paciência e que me soube guiar e fazer encontrar o meu caminho.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais e irmãos que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho. Aos meus familiares e amigos que estão distantes, mas que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, enfim, obrigado por tudo o que fizeram por mim ao longo deste tempo e da minha vida.

A vocês devo tudo!

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas. Consequentemente, o papel do professor é designar situações propícias ao nível de desenvolvimento de cada aluno, de acordo com a sua idade a fase de desenvolvimento motor, considerando que interagir e agir são a chave para aprender”

(Jean Piaget)

RESUMO

Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) apresentam dificuldades motoras, em especial, na coordenação motora fina e global, que acaba interferindo na realização de tarefas cotidianas como, por exemplo, levantar um zíper ou amarrar o cadarço do sapato, fatos que levam à criança a depender do auxílio dos pais ou responsáveis a todo o momento, e por conta disso, sentir-se incapacitada para realizar atividades de caráter coletivo. Além disso, a principal demanda surge a partir da alta dificuldade de se relacionar socialmente, o que leva a desenvolver casos de ansiedade e depressão. Isto se torna a causa do isolamento social, lembrando que crianças com TDC, por apresentarem dificuldades motoras acabam sendo intimidadas por colegas em âmbito escolar, o que leva ao bullying e suas consequências. Desta forma, este estudo busca analisar a inclusão destas crianças nas aulas de educação física por meio de atividades lúdicas, para assim, ajudá-las a refletir acerca do bullying através da cultura corporal do movimento, sendo possível também pensar essa discussão em ambiente familiar, enfatizando a importância do respeito ao outro e a si mesmo. Para realizar tal fato, foi necessário realizar um levantamento bibliográfico de materiais científicos, capítulos de livros e artigos, trabalhos acadêmicos e teses de mestrado e doutorado na área da pesquisa. Concluindo, este estudo científico priorizou a reflexão sobre os aspectos da inclusão de crianças com déficit motor como o transtorno do desenvolvimento da coordenação nas aulas de educação física, buscando estratégias de inclusão através de estudos já publicados, e perceber como a educação física escolar pode contribuir para a formação desse aluno como um todo, dentro de uma perspectiva biopsicossocial, em um aspecto de ensino crítico e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Inclusão. Dificuldade motora. Bullying.

RESUMEN

Los niños con Trastorno de Coordinación del Desarrollo (TCD) tienen dificultades motoras, especialmente en la coordinación motora fina y global, lo que acaba interfiriendo con el desempeño de tareas cotidianas como levantar una cremallera o atarse los cordones de los zapatos, hechos que llevan al niño a depender de la ayuda de los padres o tutores en todo momento, y por ello, sentirse incapaz de realizar actividades de carácter colectivo. Además, la principal demanda surge de la alta dificultad para relacionarse socialmente, lo que conduce al desarrollo de casos de ansiedad y depresión. Esto se convierte en la causa del aislamiento social, recordando que los niños con TCD, por presentar dificultades motoras, terminan siendo intimidados por los compañeros de la escuela, lo que conduce al acoso escolar y sus consecuencias. Así, este estudio busca analizar la inclusión de estos niños en las clases de educación física mediante actividades lúdicas, con el fin de ayudarlos a reflexionar sobre el bullying a través de la cultura corporal del movimiento, y también es posible pensar en esta discusión en un entorno familiar. Enfatizando la importancia de respetar a los demás y a ti mismo. Para ello, fue necesario realizar un relevamiento bibliográfico de materiales científicos, capítulos de libros y artículos, trabajos académicos y tesis de maestría y doctorado en el área de investigación. En conclusión, este estudio científico priorizó la reflexión sobre los aspectos de inclusión de niños con déficit motor, como el trastorno del desarrollo de la coordinación en las clases de educación física, buscar estrategias de inclusión a través de estudios publicados, y darse cuenta de cómo la educación física escolar puede contribuir a la formación de estos estudiantes. En su conjunto, en una perspectiva biopsicosocial, en una vertiente didáctica crítica y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: Educación física. Trastorno del Desarrollo de la Coordinación. Inclusión. Dificultad motora. Intimidación

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC).....	14
2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DA INCLUSÃO	18
2. 3. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2. 4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDC.....	26
2.5. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: Uma influencia positiva para crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC)	30
3. MARCO METODOLÓGICO.....	34
3.1. Delineamento do estudo	34
4. MARCO ANALÍTICO	36
4.1. Resultados e discussão	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
6. REFERENCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

Através de alguns estudos relativos ao transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC), pode-se afirmar que este transtorno é caracterizado pela dificuldade motora de cunho intelectual, sensorial, primária e neurológica. Diante de determinadas circunstâncias e de diversas pesquisas científicas, acredita-se que incluir crianças com TDC nas aulas de educação física não é uma tarefa fácil, pois requer um olhar mais minucioso por parte do professor de educação física, em particular. Clark et al. (2005) afirmam que o professor de educação física é sem dúvida considerado um colaborador essencial na identificação do TDC, uma vez que é treinado para observar e avaliar os movimentos.

Por outro lado, Rodrigues, Cabral, Souza e Ferreira (2020) apontam a educação inclusiva como direito de todos, cuja prioridade é garantir uma educação de qualidade ao educando, efetivamente crianças com necessidades educacionais especiais, entre elas, as portadoras do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Ademais, o transtorno impacta o rendimento acadêmico e também a vida social da criança, por isso, o dever da escola é garantir que esse aluno possa conquistar o seu espaço na sociedade, visto que a criança com TDC apresenta dificuldades em atividades físicas como correr e saltar, e em consequência disso, leva à exclusão de atividades coletivas. Como a educação física escolar engloba estratégias que auxiliam o processo de inclusão por meio da cultura corporal do movimento, e prioriza o desenvolvimento motor através das suas práticas, acredita-se que ela deve ser priorizada na inclusão do estudante com TDC.

Nesse contexto, não se conhece com precisão a causa do transtorno do desenvolvimento da coordenação, mas, tudo indica que está associada ao funcionamento do cérebro, e isto afeta diretamente o desempenho nas habilidades motoras o que de certa forma, influencia no desempenho de atividades cotidianas, atividades de lazer realizadas na escola e até mesmo na vida social.

À vista disso, crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação, além de apresentarem dificuldades motoras, também tendem a se isolar de ambientes sociais. Sendo assim, é importante pensar no desenvolvimento biopsicossocial da criança para entender como os fatores internos e externos interferem em seu contexto social.

Adicionalmente, diversos autores apontam a importância do brincar no processo de desenvolvimento infantil. Neste ponto de vista, Vygotsky (2008) expõe o brincar como característico da infância e que de certa forma apresenta diversas vantagens para o

desenvolvimento da criança e acima de tudo proporciona diversas experiências que contribuirão em seu desenvolvimento. Por isso, priorizar a ludicidade como conteúdo de aprendizado na infância é fundamental para o desenvolvimento infantil.

Diante disso, entendendo as limitações de uma criança com TDC podemos questionar algumas situações ocorrentes, e uma delas seria pensar: de que forma seria possível incluir crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação nas aulas de educação física escolar e como essa disfunção pode afetar a interação social, o desempenho escolar e o cotidiano dessas crianças?

Certamente as crianças com TDC apresentam dificuldades motoras, em especial, na coordenação motora fina e global, que acaba interferindo na realização de tarefas cotidianas como, por exemplo, levantar um zíper ou amarrar o cadarço do sapato, fatos que levam à criança a depender do auxílio dos pais ou responsável a todo o momento, e por conta disso, a mesma se sente incapacitada para realizar atividades de caráter coletivo.

Sob o mesmo ponto de vista, a principal demanda surge a partir da alta dificuldade de se relacionar socialmente, o que leva a desenvolver ansiedade e depressão. Isto se torna a causa do isolamento social, lembrando que crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação, por apresentarem dificuldades motoras acabam sendo intimidadas por colegas em âmbito escolar, o que leva ao bullying. Desta forma, torna-se relevante incluir estas crianças nas aulas de educação física por meio de atividades lúdicas, e assim levá-las a refletir acerca do bullying através da cultura corporal do movimento, sendo possível também priorizar essa discussão em ambiente familiar, enfatizando a importância do respeito ao outro e a si mesmo.

Nesse sentido, é possível perceber que as características do TDC se apresentam nas crianças em idade escolar, afetando principalmente a fase da adolescência e também a fase adulta. Por outro lado, o transtorno do desenvolvimento da coordenação é capaz de causar diversos problemas para a criança, visto que o grau de capacidade motora é considerado um componente importante para a inserção em um grupo social.

Em face dos prejuízos trazidos pelo TDC para a criança em idade escolar, este estudo tem como objetivo discutir a problemática da inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física escolar partindo do ambiente familiar. O trabalho foi fundamentado na análise e revisão de estudos científicos, que discutem a inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física, considerando nesse contexto estratégias que possam auxiliar no desenvolvimento infantil dessas crianças dentro de uma perspectiva biopsicossocial, bem

como refletir conceitos sobre a inclusão de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação em ambiente de relação social.

Este tema foi escolhido por compreender a inclusão como um meio para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças em âmbito educacional, e nesta perspectiva, propomo-nos a refletir acerca dos diversos problemas que rodeiam o tema inclusão, especificamente de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação nas aulas de educação física escolar.

Desta forma, o interesse em abordar esse tema surgiu da necessidade de compreender como as crianças com TDC e suas famílias percebem a inclusão nas aulas de educação física, para que se possa refletir e propor estratégias relacionadas às necessidades identificadas na pesquisa. Mediante a isso, é necessário argumentar que crianças com TDC, além de apresentarem baixo rendimento escolar também demonstram dificuldade de escrita, e na vida social que pode levar ao isolamento e à dificuldade de pertencer a um grupo.

Diante de dadas circunstâncias, Pulzi e Rodrigues (2015) justificam que crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação podem se destacar por apresentarem dificuldades extremas para realizar atividades que solicitem a coordenação motora fina e grossa. Visto que o TDC é um distúrbio psicomotor que afeta especificamente crianças em idade escolar e que é dever da escola pontuar esta situação, acredita-se que o professor de Educação Física seja essencial para cumprir esta função.

Na maioria das vezes, os professores acreditam que a criança é apenas preguiçosa, insegura ou desinteressada, e por essa razão é estritamente necessário observar com mais cautela os traços que delimitam o transtorno, considerando que crianças com TDC demonstram desinteresse em realizar atividades em sala de aula. Por outro lado, as escolas da rede pública, incluso a educação infantil, não tem professor de educação física, e por esse motivo, há dificuldade em pontuar esta limitação, mas é nesta fase escolar e de desenvolvimento que as habilidades motoras são aperfeiçoadas e por isso, deve-se considerar a importância das práticas corporais trazidas pelas estratégias da educação física para o desenvolvimento infantil.

Em outros termos, é de extrema importância trabalhar essa perspectiva em âmbito escolar: o papel do professor é de influenciar positivamente neste processo, e principalmente orientar os pais a respeito do desenvolvimento do aluno, levando em conta que essa demanda influencia na vida social da criança e em seu desenvolvimento biopsicossocial.

Dessa forma, a educação física escolar pode favorecer o desenvolvimento psicomotor por meio de atividades lúdicas dentro da metodologia de ensino recreativo lúdico, que pode

ser realizada tanto em ambiente escolar quanto no contexto familiar. Dentro dessa proposta, pretende-se refletir acerca da inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física, bem como, compreender a percepção dos pais e da própria criança. Nesse sentido, foi realizado um estudo de embasado na pesquisa bibliográfica.

Dentro dessa perspectiva, será possível refletir e auxiliar no desenvolvimento das crianças de forma geral, a partir do contato com a sua realidade, para só então considerar que as atividades de caráter lúdico poderão influenciar na formação social e motora dos discentes, servindo como instrumento eficiente na inclusão e socialização dos alunos.

Enfim, esta pesquisa busca refletir acerca da inclusão de crianças de TDC nas aulas de educação física, bem como compreender as percepções dessas crianças e também dos pais no que tange a inclusão dos filhos nas práticas educativas escolares, e pensando nisso, propor estratégias relacionadas às necessidades observadas na pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC)

As alterações nas habilidades motoras de crianças sem lesões neurológicas singulares, aparentemente consideradas “normais”, foram chamadas a partir da década de 1980 de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) pela Associação Psiquiátrica Americana e de Transtorno Específico do Desenvolvimento Motor pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Por este motivo, passou-se a considerar o reconhecimento dessas crianças com problemas no desenvolvimento motor que afetavam diretamente o seu desenvolvimento global (DANTAS E MANOEL, 2009).

Além disso, Vaivre e Douret (2014) mencionam que no comportamento da criança com TDC pode ocorrer precário controle postural como também dificuldades na aprendizagem motora, portanto, comenta-se frequentemente em estudos científicos que terapeutas ocupacionais são regularmente solicitados a avaliar e tratar crianças com dificuldades variadas relacionadas ao desenvolvimento da coordenação motora. (WILLOUGHBY e POLATAJKO, 1994).

Desta forma, é preciso refletir que desde o início do século passado, alguns valores específicos têm sido empregados na tentativa de melhor definir e caracterizar tais dificuldades. No entanto, a partir de 1994 pesquisas multidisciplinares chegaram a um consenso para estabelecer o termo “transtorno do desenvolvimento da coordenação” (TDC), e assim priorizar o progresso das pesquisas na área (MAGALHÃES et al., 2006).

Ademais, considera-se que as dificuldades motoras tendem a interferir de forma negativa nos aspectos socioemocionais das crianças com TDC, com danos secundários sobre a autoestima, o autoconceito, sentimento de competência, níveis de ansiedade, participação em atividades físicas e esportivas (Ferreira et al., 2015).

Diante dessa discussão, pode-se compreender que esse transtorno pode ser reconhecido em crianças que apresentem dificuldades de movimento e que não possuam problemas médicos ou doenças neurológicas que afetam a coordenação motora grossa e fina (American Psychiatric Association- APA, 2002).

A partir disso, é necessário mencionar que o termo transtorno é implicado como uma forma de distinguir esse tipo de condição médica de doença, tentando evitar problemas ainda

maiores advindos do uso das expressões como “doença” ou “enfermidade” (OMS, 1993). Mesmo assim a OMS reconhece que não é um termo adequado, porém distingue a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis, na maioria dos casos relacionados a dificuldades em atividades cotidianas, ocupacionais e recreativas.

Rispen e Van Yperen, (1998) contextualizam que o termo desenvolvimento indica que o problema se manifesta nas fases iniciais da aquisição de ações motoras, vindo a interferir em todo o processo de desenvolvimento subsequente, ou seja, na contínua especialização e diversificação dessas ações. Ainda, Bernstein (1996), argumenta que o termo coordenação é colocado para denotar a essência do transtorno, isto é, ele busca especificar a dificuldade de organizar e realizar ações motoras. A Coordenação, por sua vez, é vista como a capacidade de exercer controle sobre múltiplas relações que se estabelecem entre os elementos que compõem o sistema motor.

Especificamente falando do TDC, Dantas e Manoel (2009), relatam que o termo significa a existência de um problema no desenvolvimento das capacidades motoras do sujeito: o que se sabe é que os indivíduos portadores desse transtorno não são caracterizados pelo seu comportamento des/coordenado, popularmente dito como “sem coordenação”, mas sim, por um problema relacionado à regulação ou controle da coordenação dos movimentos.

Consequentemente, as dificuldades provocadas pelo TDC também afetam a vida social das crianças, especificamente, a participação em atividades típicas da infância que são consideradas essenciais para o desenvolvimento da criança. Assim, Vigotski (1984) traz que a incapacidade de participar dessas atividades pode levar à marginalização e ao isolamento social, e assim abater a habilidade da criança em sustentar suas amizades ou fazer parte de grupos (MANDICH e POLATAJKO, 2003).

Sendo assim, entende-se que o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação das relações vivenciadas no dia a dia a partir da mediação da cultura e do contexto sócio histórico (NELSON e IWAMA, 2010; HEDEGAARD, 2012). Todavia, os cuidados prestados às crianças com TDC também são influenciados por fatores culturais, socioeconômicos e de construção familiar (FERREIRA et al., 2018; FREITAS et al., 2013).

Por isso, é importante entender que o indivíduo está constantemente interagindo com o ambiente e com alguma tarefa cotidiana, e isto constantemente resulta em aquisições e no aperfeiçoamento de diferentes habilidades. Portanto, para obter sucesso durante a realização de movimentos em cada tarefa, são necessárias perfeição e eficácia durante a ação, uma vez que diversas tarefas diárias solicitam habilidades motoras básicas (COUTINHO et al., 2011).

Dentro desse contexto, Larkin e Summers (2004) e Deconink et al., (2007) argumentam que a criança que possui o transtorno do desenvolvimento da coordenação enfrenta diversos problemas na vida cotidiana. Além disso, enfrenta dificuldades no desempenho escolar, acarretando um baixo rendimento acadêmico, dificuldade de escrita e até mesmo uma vida sedentária. Em suma, a criança com TDC apresenta dificuldades em atividades físicas como, por exemplo, correr, saltar, pular corda, e isso pode levá-la a desistir das práticas e possivelmente, interferir nos níveis de condicionamento no momento em que atingirem a adolescência e também a vida adulta.

Na escola, especialmente nas séries iniciais, as crianças com Transtorno do desenvolvimento da coordenação, apresentam diversas dificuldades que devem ser observadas pelo professor, tais se identificam como: dificuldade na percepção visual, leitura, escrita, atividades que solicitem a coordenação motora entre outras. De fato, o TDC pode gerar dificuldades de aprendizagem e de comportamento em relação ao sucesso escolar, gerando problemas na eficiência gráfica (dificuldades motoras, disgrafia, dificuldades na imitação de gestos, dificuldades de orientação espacial no papel), na aritmética (resolução de problemas) (OZBIC e FILIPCIC, 2010).

Para estabelecer uma relação entre os conceitos mencionados sobre as habilidades motoras e o baixo rendimento escolar de crianças com TDC, Cheng e colaboradores (2011) relatam que tanto crianças com TDC como crianças com suspeita de TDC apresentam dificuldades significativas na leitura, escrita e ortografia se comparadas a outras crianças, e apresentam limitações como a atenção e o ajuste psicossocial. Desta maneira, as crianças com Transtorno do desenvolvimento da coordenação não são apenas caracterizadas por distúrbios motores, mas também por problemas cognitivos especificamente no processo de aprendizagem.

Dentre as características das crianças com TDC estão o desajeitamento em seus movimentos, a dificuldade com habilidades motoras, o atraso no desenvolvimento de algumas habilidades como andar de bicicleta, receber bola, manejar faca e garfo e dificuldades na escrita (FERREIRA et al., 2006).

Eventualmente, crianças com TDC são caracterizadas por sua inabilidade de executar movimentos simples e precisos. Também são distinguidas como crianças “desajeitadas” ou “estabanadas”, simplesmente por apresentarem déficit nas funções motoras fina e grossa (BARNHART, 2003). A partir disso, sabe-se que essa disfunção pode acarretar em problemas maiores não somente nas habilidades motoras, mas também, nos aspectos social, emocional e cognitivo.

Ainda nesse contexto, estudos demonstram as consequências que as dificuldades motoras podem trazer ao indivíduo, tanto no aspecto físico por evitar atividades físicas, e assim aumentar a chance de desenvolver problemas como a hipertensão arterial, alto nível de colesterol, sobrepeso e obesidade (MIRANDA et al., 2011).

Em contrapartida, Rivilis et al (2011), Araújo e Neto (2014) e Bieira et al (2016) argumentam que para crianças que apresentam TDC realizar tarefas cotidianas como atividades de autocuidado, torna-se também um enorme desafio. Assim, é evidente que estudiosos de vários países dedicaram seu tempo a estudar crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação em idade escolar, e chegaram à conclusão de que quanto mais cedo for o diagnóstico mais cedo poderão começar a intervir significativamente no processo, e assim oportunizar ao aluno um desenvolvimento pleno e saudável (MIRANDA, 2011).

Desta maneira, é importante salientar a seriedade da inclusão escolar de forma que englobe todas as crianças respeitando assim suas características socioeconômicas, cognitivas, físicas e motoras. Por conseguinte, a Lei brasileira de inclusão define que seja garantido o sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo das etapas da educação básica, de modo a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Também é relevante mencionar que o ambiente escolar além de envolver pessoas com características distintas, também inclui um número significativo de interações sucessivas e complexas em função dos estágios de amadurecimento de cada aluno no contexto da educação básica (DESSEN e POLONIA, 2007).

Mediante a isso, é importante apontar que o ambiente escolar é considerado um espaço multicultural que compreende ainda a construção de laços afetivos e emocionais entre a escola, a família e a sociedade (DESSEN; POLONIA, 2007; GALLAHUE; OZMUM; GOODWAY, 2013; OLIVEIRA, 2020). Desta forma, propomo-nos a refletir que a educação física escolar compreende diversos aspectos relevantes no que diz respeito à educação inclusiva, especialmente quando se trata em desenvolver habilidades motoras, cognitivas, social e afetiva no contexto educacional. Ademais, deve-se considerar que o ambiente escolar tem de priorizar a participação de todos no processo ensino aprendizagem, independentemente das suas limitações e habilidades.

Alguns estudos científicos especificam que a educação física escolar privilegia uma formação baseada em valores éticos e morais por meio da cultura corporal do movimento, a

fim de aperfeiçoar as habilidades motoras e exercer o senso crítico dos alunos, além de priorizar o desenvolvimento das habilidades motoras através das práticas educativas, e apesar dessas características, os conteúdos escolares também promovem estratégias que auxiliam os alunos a relacionar-se em grupo e trabalhar em equipe, o que encerra ou minimiza o ciclo de exclusão e auto-exclusão.

O processo de inclusão de alunos com TDC na escola nem sempre é uma tarefa fácil para o professor, já que ele precisa se adequar a diversas estratégias de ensino para ofertar uma aprendizagem baseada em valores e principalmente enfatizar a importância da inclusão social no contexto escolar, mas para isso é necessário que o professor disponha de um olhar eficaz para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de perceber suas limitações e intervir significativamente no processo de inclusão em âmbito educacional.

2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DA INCLUSÃO

O conceito de educação inclusiva não substitui a educação especial, pois, a literatura deixa claro que a educação inclusiva parte das lutas sociais permeadas na educação especial, o que tornou a educação democrática para todos. Dentro desse contexto, a declaração de Salamanca deu força ao conceito de necessidades educacionais especiais para que todos que precisassem de adaptação da escola para atender suas necessidades, pudessem ser integrados ao processo de ensino aprendizagem.

A vista disso, a educação inclusiva tem mostrado que não apenas o aluno com necessidades especiais tem sofrido dificuldades de inserção no âmbito escolar, por isso, a educação inclusiva vem abrangendo uma nova concepção de educação, pensando no processo de inclusão de forma igualitária, incluindo não apenas os alunos com necessidades especiais, mas sim todos os alunos (SALAMANCA, 1994).

Coll Palacios e Marchesi (1995) apontam que o conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado no final dos anos 60, mas mesmo assim não foi capaz de mudar a concepção dominante que permeia a definição do conceito “deficiência”, e somente após o informe de Warnock pela secretaria da educação do Reino Unido em 1974, passou a popularizar uma concepção diversificada da educação especial. Ainda assim, Bissoto (2013) afirma que os conceitos e as concepções equivocados sobre “deficiência” ainda fazem parte do imaginário social, que de certa forma leva a sérios atos de exclusão social.

Falando de um modelo de educação tradicional, Echeita (2009) argumenta em sua literatura que as aulas são estruturadas e planejadas pensando em alunos homogêneos, o que leva a exclusão de alunos com deficiência, limitadas no que tange seus direitos de participação afetiva e social nas atividades escolares. Portanto, a educação física como componente curricular da educação básica, segue uma perspectiva imparcial ao movimento da educação inclusiva, pois sua finalidade dentro do currículo oferecido pela escola prioriza o processo de inclusão em atividades esportivas.

Nesse caso, a atividade física desportiva para os alunos com necessidades especiais expandiu bastante desde a década de 1980. Segundo Carmo (2011), nem todos se preocupam com educação física inclusiva, mesmo que se observe a quantidade de pesquisas científicas que se restringem aos esportes adaptados, que de certa forma se fazem incompatíveis às ideias exclusivistas.

Nessa perspectiva, diversos estudos têm mostrado que a presença de alunos com “deficiência” na rede de ensino regular é defendida pelos direitos à igualdade, tanto de oportunidades de aprendizagem como também na participação social, todavia, não se trata apenas de garantir o direito ao acesso à educação ou reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, mas também priorizar concepções pedagógicas distintas que possam proporcionar uma aprendizagem baseada na inclusão de todos ao processo de ensino aprendizagem de forma democrática e significativa (AMARAL et al., 2012).

Quando se fala em educação inclusiva, é possível perceber que ela passou por um processo de aceitação marcante para ser vista com um olhar mais flexível no cenário da educação. Assim, Correia (1997) expõe o processo histórico da educação inclusiva na idade antiga por meio da abordagem de políticas extremas de exclusão de crianças deficientes das aulas. O autor menciona que na Grécia antiga essas crianças eram abandonadas nas montanhas em Roma e atiradas nos rios, e estes registros históricos demonstram que vem de longo tempo a resistência à aceitação social de pessoas com deficiência, cuja vida era ameaçada no início da era cristã entre os romanos (MISÉS, 1997).

Nesse contexto, se torna relevante mencionar que o objetivo da educação inclusiva é oportunizar um ensino de qualidade para todos os alunos de forma igualitária. Por isso, a escola como ambiente de educação inclusiva deve por sua vez ser um espaço de reflexões e debate. Sánche (2005) argumenta que o âmbito educacional precisa propor experiências, sentimentos, conhecimento e acima de tudo valores éticos e morais a fim de formar sujeitos capazes de respeitar as diferenças, pois é necessário refletir sobre a aceitação do “diferente” em âmbito educacional. Este é um aspecto fundamental para que tudo possa ser estabelecido

e/ou construído através do convívio com o outro, sendo imprescindível ressignificar as diferenças, priorizar uma reflexão baseada em conceitos de igualdade, e ressaltar que ser diferente não é sinônimo de pior nem melhor simplesmente é diferente.

De acordo com Heron e Skinner (apud Correia, 1997), no ano de 1978, o ambiente educacional deveria ser o menos restritivo possível, pois, deveria oportunizar elementos para que o professor do ensino regular pudesse atuar com todos os alunos da classe, priorizando a acessão das relações sociais aceitáveis entre os educandos que possuem necessidades educacionais especiais ou não.

Nos últimos anos, a educação especial vem sofrendo algumas mudanças importantes, que geram muitas interpretações educativas em diversas partes do mundo (UNESCO, 1994, p. 40). E desta forma, a concepção de cultura corporal do movimento, esposada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, agregando, portanto, o conceito de inclusão. Aí, é modificada a história desse componente curricular que, pela formação acadêmica do professor dessa disciplina, aponta para um processo de ensino e aprendizagem centralizado no desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades motoras, que objetiva e privilegia o desempenho motor e técnico, o qual, quase sempre resulta numa constante seleção entre pessoas aptas e inaptas para a prática da cultura corporal do movimento.

Mediante a isso, Silva (1993) ainda argumenta que culturalmente, a formação pedagógica do professor de Educação Física é colocada em segundo plano, prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Com isso, a formação privilegia o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, que tem por prioridade o desempenho físico, técnico e o corpo é colocado como objeto de consumo.

Com base nos argumentos apresentados, AGUIAR e DUARTE (2005) apresentam estudos voltados à cultura desportiva e competitiva, argumentando por meio de um contexto histórico que dentro das propostas curriculares da educação física nota-se uma resistência à inclusão de pessoas que são consideradas menos capazes para um bom desempenho em atividades competitivas. Nota-se também que dentro do contexto escolar, a maioria das atividades realizadas nas aulas de educação física é desempenhada com base na cultura competitiva, portanto, a prática desportiva quando empregada sem os princípios da inclusão dentro do contexto escolar se torna uma atividade que não beneficia a cooperação e acaba por gerar sentimento de incapacidade. Nessa mesma perspectiva, o autor ainda discute

que essa cultura competitiva constitui uma fonte de exclusão e pode se consistir numa barreira à educação inclusiva.

É bom salientar que, na rede de ensino, a Educação Física é a única disciplina que tem legislação específica para que certos alunos sejam dispensados de suas aulas, sendo que, determinados perfis biológicos de desempenhos motores podem ser uma das normas dessa dispensa. Pensando em uma educação inclusiva, Mantoan (2003) aponta que o âmbito educacional deve proporcionar para os alunos um ambiente escasso de preconceito e que possibilite, acima de tudo, o respeito ao outro e às diferenças. Ele discute que se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Dentro desse contexto, é importante destacar que a Educação Especial é uma modalidade da Educação, ou seja, uma categoria de ensino para promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação,, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (BRASIL, 2008). Ainda na percepção da educação inclusiva, Sofiato e Angelucci (2017) apontam que é um processo amplo de educação e não educa somente alunos com deficiência, mas promove a participação e o sucesso de todos os alunos. Desta forma, não é aceitável o insucesso escolar num ambiente pautado nos valores inclusivos.

Tomando como base os argumentos apresentados, é essencial pensar que para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, dificuldades motoras e dificuldades de socialização, provenientes do transtorno do desenvolvimento da coordenação, estar em um ambiente social com vários estímulos pode ser um grande desafio. A incapacidade de obter sucesso na execução de tarefas relativamente simples da vida diária pode causar constrangimento. No contexto escolar, elas enfrentam diferentes situações que demandam muitos recursos pessoais, e quando não conseguem responder satisfatoriamente a essas demandas, se isolam, não participando de atividades individuais, em grupo e/ou recreativas (FERREIRA e FREUDENHEIM, 2017; SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI, 2011).

Torna-se, assim, necessário obter um olhar mais acessível para esse aluno com dificuldades de aprendizagem. Saber e conhecer o TDC são fundamentais para que, professores e profissionais da educação tenham em seu desenvolvimento profissional a formação e as condições necessárias para que se produzam práticas integradoras e positivas nas escolas. Sobretudo, é notória a dificuldade das escolas inclusivas em obter sucesso nesse processo se todos os envolvidos da comunidade escolar não adquirem competências

suficientes para mediar o processo de ensino aprendizagem de todos os educandos, respeitando assim, o processo de desenvolvimento motor e intelectual de cada um (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004; UNESCO, 1994).

Dessa forma, é essencial pensar que a formação dos profissionais da educação e o avanço de sentido de escolas inclusivas são uma transformação cultural e uma melhoria significativa para todos (UNESCO, 1994). Por isso, percebe-se que a educação inclusiva prioriza uma mudança de conhecimento e aprendizagem que por sua vez valoriza a "igualdade das desigualdades" entre eles, o respeito a essas diferenças, a participação de todos no processo ensino aprendizagem. Ela prioriza uma mudança que potencialize a colaboração entre os profissionais da educação que defendem a flexibilidade e busca conjunta de soluções para os problemas e dificuldades apresentadas pelo educando (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004; NERY JUNIOR, 2014).

2.3. O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC) E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, observa-se que o papel da educação física escolar é priorizar o desenvolvimento integral dos alunos, para isso, é necessário pensar em desenvolver habilidades de cunho motor, cognitivo e social através das práticas corporais provenientes da disciplina. Strapasson e Carniel (2007) contextualizam a importância de pensar nessas práticas em uma perspectiva adaptada com o intuito de promover a inclusão em âmbito educacional, tentando assim, incluir crianças com TDC nas práticas educativas de propostas coletivas, e por fim proporcionar uma formação crítica, reflexiva e altamente capaz de respeitar as diferenças em âmbito educacional. Adicionalmente, NEBRERA (2009) argumenta que é muito importante o professor conhecer o seu aluno e perceber suas limitações para poder proporcionar uma educação de qualidade a todos os educandos.

Por isso, quando se fala de educação inclusiva (EI), priorizando o transtorno do desenvolvimento da coordenação, Dutra (2004) argumenta que é necessário refletir sobre a maneira como a recepção especializada desses alunos no ambiente escolar ocorre, e ao mesmo tempo, pensar em como deve ser o papel desta recepção no processo de ensino aprendizagem. O processo de aprendizagem por sua vez, precisa proporcionar um atendimento voltado às especificidades dos alunos com TDC, e então, atuar corretamente com medidas e ações efetivas.

Na verdade, diversos estudos científicos discutem que a escola é considerada um espaço de aprendizagem para todos os alunos, principalmente para as crianças com TDC. Portanto, a escola deve adotar o papel de acolher a todos e garantir probabilidades para a aprendizagem de todos os alunos sem exceção. Por conta disso, Missiuna et al., (2006), Bejerot et al., (2011), Pratt e Hill, (2011), Cairney et al., (2011) e Zwicker et al. (2012) discutem que as implicações do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação abrangem a participação limitada nas brincadeiras e jogos dentro do âmbito educacional, que de forma direta resulta em aspectos de exclusão.

Com base nisso, Linkin e Sumeers (2004) discutem que o objetivo da educação física escolar é promover uma educação abrangente, e, além disso, trabalhar as habilidades motoras de forma que leve o aluno a conquistar seu espaço em sociedade, priorizando seu desenvolvimento pleno em uma perspectiva motora, cognitiva e social. Dessa forma, os autores ainda discutem que as atividades físicas regulares e brincadeiras durante a infância podem contribuir para uma melhora no desenvolvimento físico e social.

Nesse contexto, Pedrinelli (2002, p. 31) argumenta que a Educação Inclusiva surge como um novo protótipo, baseado em harmonia a um conjunto de valores, de respeito, solidariedade, reconhecendo as diferenças e priorizando assim uma educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos com transtorno do desenvolvimento da coordenação.

Ainda falando de inclusão, Carmo (2002), ao escrever um texto sobre o tema em uma perspectiva da Educação Física escolar, diz que seu objetivo em escrevê-lo foi muito mais que conclamar os pesquisadores da área para solucionar o desafio da inclusão, mas para apresentar propostas e soluções. Por fim, sua redação chega à conclusão de que atualmente há muito mais dúvidas do que respostas, e que espera que as dúvidas sejam o motor propulsor de reflexões em busca de alternativas supridoras.

Levando em conta que o objeto de estudo da educação física é o corpo em movimento, é fundamental que o professor de educação física se mantenha atento no que diz respeito à realização e à amplitude dos movimentos dos alunos em sua aula, pois, é dessa forma que o professor irá perceber as principais dificuldades e trabalhar a partir delas. Diante disso, o professor pode perceber o distúrbio motor caracterizado como Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (CLARK et al., 2005).

Os mesmos autores argumentam que os professores de Educação Física podem considerar-se colaboradores essenciais na identificação do TDC, pois são treinados para observar e avaliar o movimento (são especialistas em comportamento e aprendizagem motora), uma vez que são eles que monitoram os alunos nas mais variadas e complexas

situações de movimento. Dessa forma, pode-se perceber o espaço escolar como local de diferença e desigualdade, que necessita se adequar a todos, independente de sua condição social, cognitiva, afetiva ou motora (UNESCO, 1994).

Em suma, os aspectos da área educacional explanam a necessidade de competências em relação ao conhecimento provenientes de teorias da mesma maneira como conhecimento prático, através de metodologias de ensino diversificadas com relação à criança com dificuldades motoras (LÓ, 2010).

Diante disso, Berleze, Vieira e Krebs (2002), Cairney et al. (2005) e Henrique e Januário (2005) discutem que nas aulas de educação física os alunos mais habilidosos acabam sendo mais participativos quando comparados àqueles que têm dificuldades. Estudos específicos mostram que o insucesso nas atividades físicas favorece o desinteresse e a evasão nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, isso acontece pelo receio de constrangimento e ridicularização da equipe, especialmente quando relacionado ao desajeitamento motor, ou pela baixa percepção de competência ou autoeficácia com relação às suas capacidades físicas.

Por isso, é necessário dentro do contexto escolar respeitar o ritmo de desenvolvimento e características individuais de cada aluno, e proporcionar uma educação individualizada, de maneira que possa corresponder às suas necessidades, possibilitando seu progresso integral frente à desigualdade no contexto escolar (ZANELLA, 2014). Em contrapartida, Coirney et al. (2005), Galvão, Lage e Rodrigues (2008), e Toniolo e Capelinni (2010) mencionam que se o tempo de aprendizado e desenvolvimento de cada aluno não for respeitado, surgirão consequências paliativas, como as dificuldades de aprendizagem, ocasionando o fracasso escolar.

A vista disso, propomo-nos a refletir que o papel da escola é oferecer um ambiente de construção e relação social entre as crianças. Assim, Silva (2005) considera que diversas interações acontecem em conjunto da troca de conhecimento. Diante disso, é necessário pensar que os professores tem a obrigação de buscar metodologias que possam acatar as necessidades dos alunos e acima de tudo, respeitar suas limitações, para criar estratégias que possam incluir todos os alunos nas atividades educativas.

Alguns estudos abordam que o TDC se torna perceptível especificamente em crianças na fase inicial de escolarização. Santos, Dantas e Oliveira (2004) relatam que algumas crianças apresentam dificuldades na execução de habilidades motoras fundamentais – correr, andar, receber, comunicar etc. –, assim como de habilidades funcionais típicas do cotidiano infantil – escrever, vestir-se etc. Por conta disso, levanta-se a hipótese de que a

criança com TDC seja excluída das atividades educativas coletivas por sua limitação no que diz respeito às habilidades motoras mais complexas.

A partir disso, Scoemaker (2003) e Rivard et al. (2007) argumentam que tanto os pais quanto o professor podem auxiliar no desenvolvimento global e social dessas crianças por meio de estratégias de aprendizagem distintas, nas quais a prioridade deve ser desenvolver e potencializar as habilidades motoras. Sabe-se que os alunos com TDC apresentam dificuldades de interagir socialmente e pertencer a um grupo, com isso a escola deve possibilitar ao aluno um momento de interação com o outro através da ludicidade e do convívio social, priorizando sempre o respeito ao outro e a si mesmo.

A vista disso, Gallahue, Ozmun e Goodwy (2013) discutem que o desenvolvimento e a aprendizagem dispõem de papéis essenciais na vida das crianças, que por sua vez, são diariamente incitadas a exercerem uma conduta que possa acompanhar os estágios de comportamentos motores. Ademais, é importante destacar que durante o desenvolvimento da criança surgem algumas dificuldades que são capazes de interferir no seu processo de aprendizagem, nos aspectos sociais, familiares e escolares. Dito isso, sabe-se que no âmbito escolar a dificuldade principal a ser mencionada se refere ao processo de inclusão nas práticas escolares, principalmente quando se fala em atividades coletivas, especificamente no caso da aquisição de habilidades motoras finas e grossas, que dentro da literatura são tipicamente prejudicadas no portador de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

Consequentemente, as crianças com TDC têm participação reduzida em brincadeiras e esportes de equipe, que são priorizadas tanto em âmbito educacional quando em ambiente de convívio social. O fato da pouca participação dessas crianças nas atividades coletivas leva à baixa autoestima, bem como ao sentimento de valor próprio desfavorecido, caracterizado por problemas emocionais e comportamentais, bem como prejuízo no desempenho acadêmico. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV. São Paulo: Manole, 1994.

Ainda falando da educação escolar, ressaltamos que o princípio fundamental que norteia a escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (1994), é a ideia de que todas as crianças devem aprender juntas, priorizando que suas especificidades e diferenças possam ser compreendidas pelo professor e pela turma.

Diante disso, Vygotsky (1998, 2001, 2004) ainda relata que o desenvolvimento do sujeito é um processo construído baseado nas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Portanto, o âmbito educacional prioriza a

construção do conhecimento por meio de atividades educativas e coletivas, que deve acontecer por meio de um processo intenso de interação social.

Além disso, a literatura traz que é a partir da inserção na cultura que a criança se desenvolve, visto que as interações sociais são vistas como principais responsáveis pela aquisição do conhecimento construído ao longo do convívio com o outro, uma vez que é através das relações sociais e da inclusão da criança na cultura que esta vai se apropriando de novas aprendizagens e assim se desenvolvendo em seus aspectos físico, social e afetivo.

Papália, Olds e Feldman (2006) discutem que na medida em que as crianças desenvolvem as habilidades motoras em âmbito educacional, elas continuamente compõem as competências que já possuem com aquelas que estão adquirindo para obter habilidades mais complexas. Por isso, sabe-se que é extremamente importante propor a coletividade em atividades escolares e priorizar a inclusão na escola, pois os fatores ambientais incluindo as práticas culturais, que são consideradas capazes de influenciar no ritmo do desenvolvimento motor inicial de cada criança.

2.4. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDC

Comenta-se com frequência em diversos estudos científicos, que alunos com baixo desempenho motor são caracterizados como os menos participativos nas aulas de Educação Física escolar, pois são vistos como os desajeitados e descoordenados pela turma, o que leva à exclusão das atividades coletivas e de lazer. Isso também se aplica a alunos que usam óculos, com sobrepeso e obesidade. Além disso, as atividades propostas muitas vezes não permitem que as crianças com tais características possam ter uma participação ativa e exploratória, pois arduamente atendem às expectativas do grupo (BERLEZE, VIEIRA e KREBS, 2002; DUNN e WATKINSON, 1994; HENRIQUE e JANUÁRIO, 2005).

Por conseguinte, Magalhães et al. (2011), argumentam que o TDC pode ser identificado de maneira informal, já que os pais e professores são os primeiros a observarem as mudanças comportamentais da criança, sabendo que essas dificuldades interferem em atividades da vida escolar (AVE) e diária (AVD).

Dessa forma, Tani (1988) discute que as habilidades motoras básicas são vistas como alicerce para a aquisição de habilidades motoras mais complexas e especializadas na perspectiva artística, esportiva, ocupacional ou industrial. Portanto, sabe-se que essas

habilidades básicas são requeridas para conduzir rotinas diárias em casa e na escola, assim como servem para propósitos lúdicos tão característicos da infância e a criança se tornaria capaz de combinar esses padrões, ou seja, seria apto a correr e saltar, correr e chutar, saltar e bater, etc. (SANTOS et al., 2004; BOHME et al., 1988; JIMÉNEZ E UGRINOWITSCH, 2002).

Nesse contexto, o professor se depara com uma difícil situação, pois nem todos os alunos conseguirão participar das atividades propostas. No entanto, o mesmo abrange um papel importante no processo de inclusão no ambiente educacional e assim cria um ambiente de aprendizagem desafiador e rico em oportunidades de experimentações (MENUCHI e NETO, 2014).

A área da Educação Física tem fornecido uma quantidade significativa de informação sobre a estruturação das práticas e da oferta de oportunidades de ensino e aprendizagem para os alunos da educação básica. Dentre esses conhecimentos, percebe-se a contribuição da área de aprendizagem e desenvolvimento humano (TANI et al., 2010). A participação e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física tornam-se fundamentais no processo de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, pois proporciona um ambiente rico em experiências que favorecem o desenvolvimento de habilidades funcionais diversificadas (CHOW et al., 2006).

Mediante a isso, pode-se afirmar ainda que os professores são altamente capazes de organizar um ambiente de aprendizagem que possa favorecer oportunidades de ação diversificadas em âmbito educacional, pensando em oportunizar um ambiente de aprendizagem e de relação social inclusiva. Porém, se os professores não incentivarem os alunos a participarem das práticas propostas e não investirem na organização de um ambiente de aprendizagem que permita a participação de todos dentro das práticas educativas provenientes da educação física escolar, as dificuldades se prolongarão, o que resultará em medidas de intervenção ineficientes e não inclusivas (OLIVEIRA, 2019).

Dento do contexto escolar, especificamente na Educação Física, nota-se a existência de profissionais com muitas dificuldades em observar “possíveis déficits” em seus alunos durante as aulas, principalmente os alunos que não apresentam deficiências físicas aparentes, como no caso do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Todavia, estes estudantes fazem parte de um grupo excluído por não se enquadrarem nos padrões esperados, pois a cultura esportiva e competitiva da educação física institui um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são considerados menos capazes para uma boa execução em atividades competitivas (RODRIGUES, 2003; CAIRNEY, HAY, VELDHUIZEN, MISSIUNA;

FAUGHT, 2010; VAN DER LINDE, VAN NETTEN, OTTEN, POSTEMA, GEUZE; SCHOEMAKER, 2015).

Por esse ângulo, Cantell, Smyth e Ahone (1994) discutem que a escola é um dos âmbitos fundamentais que devem avaliar as especificidades e as necessidades educacionais dos alunos, quanto ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo considerando, as graves consequências geradas pelos transtornos motores, especificamente o TDC. Mesmo que o transtorno do desenvolvimento da coordenação esteja associado a algumas limitações motoras, ele também traz prejuízos no desempenho escolar, pois interfere na escrita, na organização dos materiais escolares, na finalização de trabalhos em sala de aula no tempo sugerido, além dos danos ao desempenho de habilidades motoras básicas que impactam na participação nas aulas de Educação Física e nos esportes coletivos.

Alguns pais ainda relatam que as principais oposições para os filhos nos esportes coletivos incluem a dificuldade de seguirem as regras e a orientação espacial, chegando ao ponto de não saberem a direção que devem correr (MAY-BENSON et al., 2002).

Em vista disso, estudos científicos específicos da área de educação física como prática pedagógica, discutem que a prática esportiva quando usada sem um aspecto pedagógico, se torna uma prática que não beneficia a cooperação e não aprecia as diferenças. Ao contrário do que deveria provocar, leva a sentimentos de insatisfação (RODRIGUES, 2003). Dessa forma, crianças com TDC geralmente não conseguem acompanhar os colegas nas atividades e brincadeiras, e por isso se entristecem e passam a ser alvos de comentários desagradáveis dos colegas e professores (FERREIRA et al., 2015).

Como consequência disso, Bejerot, Edgar e Humble (2011) abordam que o abandono da vida escolar também passa a ser uma possibilidade, dado que, a criança se vê excluída das atividades coletivas, como os jogos, as brincadeiras e das relações sociais. Muitas vezes, isso a torna vítima de bullying.

Clark et al (2005) estudaram a relação do professor de educação física dando ênfase ao encorajamento, à diversão, ao esforço e à participação ao invés da habilidade em si. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no estudo de Clark estavam voltadas aos jogos, cujo objetivo era a meta e a própria *performance* individualizada de cada criança. O foco era no próprio sujeito e não no outro, e a prioridade era o trabalho com pequenos grupos. Assim, as habilidades exigidas enfrentaram poucos obstáculos.

Deste modo, a estrutura de aulas deve seguir uma perspectiva de cuidado extremo, onde os materiais e equipamentos educativos reduzam os riscos de lesão, e mais do que isso, os professores de educação física podem desempenhar um papel crítico para identificar e

avaliar o Transtorno do Desenvolvimento nos alunos e assim programar uma intervenção especializada.

Alguns estudos científicos apontam que é importante que o professor de educação física tenha ciência de que incluir alunos com certas limitações nas aulas de educação física vai além de adaptar os conteúdos, mas é necessário adotar uma perspectiva educacional que verdadeiramente valorize a diversidade e que se comprometa com a construção de uma sociedade inclusiva e livre de preconceitos (CHICON, 2005.).

Isso se aplica ao contexto de crianças com TDC que por apresentarem dificuldades em desempenhar atividades básicas, acabam sendo excluídas das atividades em grupos e se tornam ponto de deboche dos colegas em âmbito educacional. Para tanto, é indispensável planejar a aula de modo que não banalize a condição dos alunos, mas que possa promover a autonomia e aperfeiçoar o potencial dos alunos (MUNSTER e ALMEIDA, 2006; CHICON, MENDES e SÁ, 2011).

Sant'Anna et al. (1998) abordam que a parte fundamental do planejamento de um professor são os objetivos, os conteúdos, atividades e os procedimentos de ensino bem como os recursos materiais. Portanto, torna-se relevante mencionar que esse planejamento deve proporcionar ao professor a possibilidade de modificá-lo se necessário, em respeito à individualidade e às habilidades motoras e cognitivas dos alunos, e assim priorizar uma aula altamente inclusiva e baseada no respeito ao outro (PEDRINELLI e VERENGUER, 2004).

Halverson (1971) concentrou seus estudos na aprendizagem do movimento referindo-se a crianças com dificuldade motoras, entendendo que o papel do professor de educação física é priorizar o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos motor e intelectual no contexto da educação básica, por meio dos conteúdos escolares provenientes da educação física. Compreendendo que a disciplina em questão prioriza o desenvolvimento dessas habilidades sobrepondo o “aprender a mover-se”, como também aperfeiçoa o desenvolvimento da capacidade de mover-se de diversas maneiras, partindo das tarefas simples para as mais complexas, ela envolve assim, um contínuo desenvolvimento da capacidade de usar o corpo efetivamente e harmoniosamente.

Adicionalmente, diversos estudos científicos apontam a importância da ludicidade no contexto da educação física escolar. As pesquisas abordam os benefícios que ela traz para o desenvolvimento global dos alunos da educação básica, e o seu papel no desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, pois a sua prática estimula a capacidade de resolver conflitos e possibilita uma formação autônoma através dos jogos e brincadeiras. Dessa forma, as atividades lúdicas também possibilitam que a criança esteja sempre em contato com o

outro, o que favorece a coletividade e o respeito, e a torna peça fundamental na inclusão nas aulas de educação física (VYGOTSKI, 1984).

Nessa perspectiva, Negrine (1995) especifica que ao jogar ou brincar, a criança reproduz muitas situações que estiveram ou ainda estão em seu cotidiano, e as combinam com novas experiências. Sendo assim, ao proporcionar à criança situações que a estimulem a jogar, provavelmente ela irá desenvolver suas capacidades para determinado tipo de atividade e dificilmente perderá esta capacidade.

Em particular, Silva et al (2006) contextualizam que o professor precisa ser um observador ativo durante o desenvolvimento das atividades acadêmicas de seus alunos, identificando sinais de desordem motora, visto que crianças com TDC apresentam comprometimentos nos diferentes contextos em que estão inseridas. Assim, o ambiente escolar, por demandar diferentes habilidades motoras e convívio social necessita de profissionais capacitados a trabalhar com as diferenças (VALENTINI et al., 2012).

2.5. ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA: Uma influência positiva para crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC)

Alguns estudos científicos discutem que o desenvolvimento motor é caracterizado como uma alteração contínua no comportamento motor do indivíduo ao longo da vida, que vem sendo proporcionado por três fatores específicos definidos como a interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do sujeito e as condições do ambiente em que o mesmo está inserido. Quando bem relacionados, estes fatores favorecem o surgimento de novas formas de execuções motoras dessas crianças, porém, em casos de alteração em algum desses fatores, o processo de desenvolvimento da criança pode ser colocada em risco (SANTOS et al., 2005).

Nessa perspectiva, Grespan (2008, p. 31) traz em sua pesquisa que o desenvolvimento humano é definido como “conceito de sequência entre as fases da vida do ser humano”, por essa razão, acredita-se que o ser humano precisa ser constantemente estimulado, para só então se desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades durante todos os estágios da vida humana. Ainda assim, Lopes (1999) e Tani et al. (1998) consideram que durante o processo de desenvolvimento humano, é normal ocorrer diversas modificações ao longo das experiências vivenciadas no decorrer de cada etapa da vida, portanto, esse processo de transformação é

considerado resultado do crescimento, da hereditariedade e principalmente do processo de educação e aprendizagem.

Para beneficiar o desenvolvimento no ambiente escolar, Grespan (2008) e Darido (2003) discutem que existem diversas metodologias que os professores podem aderir em suas aulas. Para isso o ideal é perceber como as tendências pedagógicas podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem e principalmente auxiliar no desenvolvimento dos alunos, tendo como intuito principal uma forma de “tonificar as aulas de educação física”.

Diante dos argumentos apresentados, é preciso salientar que diversos estudos científicos destacam que a linha metodológica desenvolvimentista mencionada por Gallahue e Donnely (2008) contextualiza o desenvolvimento humano em conjunto com os conteúdos desenvolvimentistas priorizados na educação física escolar, abrangendo a abordagem em si, que esta voltada a uma maneira de propor autonomia para o sujeito em âmbito escolar, a fim de priorizar esse desenvolvimento em seus diversos aspectos.

A partir disso, Coelho e Santana (2012) discutem que a educação física em uma perspectiva desenvolvimentista é baseada na proposição fundamental de que o desenvolvimento motor deve ser pertinente com a idade do sujeito, e que não necessariamente depende de idade específica para ser inserida em âmbito educacional. Ademais, discute-se que esta tendência enfatiza que o desenvolvimento motor da criança advém das práticas corporais que colaboram para a melhoria no desenvolvimento motor e cognitivo do sujeito.

Ademais, a literatura aborda que quando a criança vivencia experiências provenientes da cultura corporal do movimento por meio de práticas infantis e do convívio social, auxilia no processo de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Quando se fala em dificuldade motora e na forma com que os aspectos do movimento humano podem interferir nesse processo, Gallahue e Ozmun, (2005) discutem que a intervenção motora é a mais indicada para indivíduos com déficit motor, pois, sua finalidade acompanha uma abordagem desenvolvimentista que necessita atender as principais necessidades do aluno.

Nesse contexto, é importante refletir que o modelo desenvolvimentista da educação física é orientado a partir da proposição de que o desenvolvimento das habilidades motoras acontece em diferentes fases do desenvolvimento humano e o âmbito escolar se torna um dos locais fundamentais para esse processo de desenvolvimento (GALLAHUE E OZMUN, 2003). Por isso, a abordagem desenvolvimentista é considerada ferramenta metodológica, para

aprimorar as habilidades motoras dos educandos com TDC, já que estudos discutem que a educação física deve proporcionar ao aluno um ambiente que estimule seu comportamento motor e principalmente aperfeiçoar essas habilidades. Assim, a disciplina oferece uma variedade de movimentos que podem ofertar uma aprendizagem significativa, passando das habilidades motoras básicas para as habilidades específicas (DARIDO e RANGEL, 2011).

Para Darido e Rangel (2011) Apud TANI et al., 1998, p.8, a abordagem desenvolvimentista é considerada dentro da educação física uma tentativa de avaliar/acompanhar o condicionamento físico dos alunos a partir do seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Assim, é essencial mencionar que em âmbito educacional, o professor deve levar em conta os “erros” dos alunos, deixando claro que “o erro faz parte do processo” de aprendizagem, pois é fundamental que o professor pense essa situação como um indício para acompanhar em que nível de desenvolvimento o aluno se encontra.

Além disso, Darido e Rangel, (2001) mencionam que os processos de ensino aprendizagem dentro da educação física escolar atendem aos conteúdos em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, sendo que, essas concepções se configuram no aprender em fazer, saber o porquê está fazendo e como relacionar-se com o que está fazendo.

Ao trabalhar o desenvolvimento da criança, essas três dimensões se tornam essenciais na educação física escolar, especificamente na abordagem desenvolvimentista que é a principal responsável por estimular os alunos nos domínios motor, cognitivo, afetivo e social. Portanto, estes três domínios mencionados são considerados os aspectos mais importantes para o processo de desenvolvimento dos alunos em um contexto mais completo e não somente nas aulas de educação física: é importante ressaltar que essas características devem ser observadas e desenvolvidas pelo professor (GALLAHUE E DONNELLY, 2008).

Para Tani et al. (1998), a abordagem desenvolvimentista baseia-se no aprimoramento motor como principal meio de aprendizagem especificamente para a educação física escolar. A partir disso, o mesmo estudo deixa claro que esta abordagem representa uma tentativa de caracterizar o progresso natural tanto do crescimento físico do sujeito, como também o desenvolvimento humano em seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social dentro do processo de aprendizagem motora em âmbito educacional.

Alguns estudos científicos embasados na abordagem desenvolvimentista deixam claro que essa tendência é a base para determinadas práticas provenientes da educação física escolar

(GALLAHUE, 1982). E por isso, o desenvolvimento motor se tornou um campo de interesse para os profissionais de educação física que buscam em sua formação, contribuir para o entendimento do desenvolvimento humano como um todo, em seus aspectos relacionados ao processo de aprender a mover-se com controle e competência diante dos desafios provenientes de cada prática (GALLAHUE E OZMUN, 2001).

Neto et al. (2004) argumentam que o desenvolvimento motor de cada criança é aprimorado através do brincar, tanto na escola como no parque, na rua ou na praça. Além disso, Tani et al. (1988) discutem que a abordagem desenvolvimentista busca o aprimoramento das habilidades motoras básicas, como sendo as locomotoras, manipulativas e de estabilização. Nesse contexto, sabe-se que crianças com TDC apresentam dificuldades na execução de movimentos que adentram as habilidades motoras básicas, consideradas fundamentais para o desenvolvimento pleno do aluno, que irá prepará-lo para exercer habilidades mais complexas durante a adolescência e a fase adulta.

O planejamento das atividades dentro da educação física escolar prioriza o desenvolvimento da criança enquanto ser social, favorecendo o jogo e os diversos elementos elencados na cultura corporal do movimento, considerando as experiências que as crianças já trazem a partir da sua própria vivência. Assim, a abordagem desenvolvimentista prioriza as práticas pedagógicas voltadas para a ludicidade dentro das aulas de educação física, pensando em desenvolver habilidades motoras por meio dos jogos e brincadeiras específicos da infância (FREIRE, 1994). Desta forma, por intermédio da ludicidade, a criança se torna capaz de diferenciar o real do imaginário, pois o aspecto lúdico oferece a oportunidade de desenvolver aspectos motores, sociabilidade e também estimula a criatividade de maneira prazerosa e eficiente. Por fim, a literatura discute as principais dificuldades que permeiam as necessidades educacionais das crianças com TDC, dentre elas, as dificuldades em se relacionar com o outro em ambiente social. Diante disso, a abordagem desenvolvimentista além de priorizar o desenvolvimento das habilidades motoras também tem característica lúdica, que interfere significativamente no processo de aprendizagem das crianças (LUCEA, 1999).

Além disso, a autora traz a importância da organização dos conteúdos relacionados às habilidades motoras básicas, argumentando que as atividades devem partir das habilidades gerais para as específicas. Por isso, Gallahue (2001) destaca que quanto mais variados forem os movimentos proporcionados aos alunos, mais eficiente será o seu desenvolvimento motor futuramente.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Delineamento do estudo

A pesquisa bibliográfica é definida como levantamento bibliográfico, que por sua vez, elege a investigação de referências bibliográficas já publicadas, exclusivamente de livros, artigos ou teses, que abordam as especificidades do tema em questão, sobrepondo nesse contexto o aprofundamento científico do conteúdo pesquisado (SALVADOR, 1986).

Nesse estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica, pois esta apresenta um papel indispensável na pesquisa científica e aplica-se ao principal objetivo desta monografia que é buscar respostas para os problemas de estudo relacionados à forma como as crianças com TDC são incluídas nas aulas de educação física escolar. Diante disso, Cervo e Bervian (1983, p.55) afirmam que a pesquisa bibliográfica busca “explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

Vale aqui ressaltar que a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com muita frequência em diversos estudos exploratórios ou descritivos. Gil (1994) discute que a pesquisa bibliográfica proporciona um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, e assim auxiliar na construção da pesquisa, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o instrumento de estudo sugerido. Portanto, este estudo dispõe de um método monográfico de pesquisa, cujo objetivo central é fundamentado em tratar aspectos relacionados à discussão sobre o tema apresentado.

Nesse estudo foi priorizado também o método de pesquisa hipotético-dedutivo, que segundo Kar Pooper (1990) se evidencia a partir de suas características de observação dos fatos partindo de um problema inicial (o desafio da inclusão de crianças com TDC nas aulas de Educação Física), priorizando assim os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto, por meio da formulação de hipóteses (os estudantes com TDC necessitam de acompanhamento do professor nas aulas de educação física, e isso facilita tanto seu desenvolvimento motor quanto social) para obter explicações para diferentes problemas.

A abordagem descritiva-exploratória também foi utilizada, uma vez que Zélia et al. (1992) alegam que esse tipo de pesquisa leva o pesquisador a vivenciar a realidade do contexto estudado, através da literatura e da percepção de outros profissionais da área. Partindo da seleção de artigos com objetivos complementares a esta pesquisa, transpomo-nos à realidade do professor que atua em sala de aula, do estudante com TDC que vive a realidade da exclusão e do pesquisador que interpreta os resultados baseado nos princípios da pedagogia da educação.

Ademais, utiliza-se a abordagem qualitativa que tem como objetivo refletir acerca de dados específicos e da interpretação de tudo que está sendo contextualizado, cujo foco é conhecer as imediações do que se necessita estudar. Desse modo, Gomes (1990) discute em sua literatura que “ainda que os passos metodológicos numa abordagem qualitativa não estejam prescritivamente propostos, o pesquisador não deve se considerar um sujeito isolado que se norteia apenas pela sua intuição: há que levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. [...]”

Desta maneira, este estudo priorizou a coleta de informações com base na literatura de artigos, livros e estudos científicos, a fim de captar informações que possam dar subsídios ao que se deseja estudar. Neste caso, a reflexão busca contribuir para o processo de inclusão de alunos com TDC nas aulas de educação física, buscando na literatura evidências de fatos e argumentos que possam contribuir com a sociedade.

Foram realizadas buscas e seleções de artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos nas bases de dados Google acadêmico, Meu Pergamum Ages e Scielo. Os termos descritores da pesquisa se configuram em dois específicos: "transtorno do desenvolvimento da coordenação" e "educação física escolar" e foram incluídos na análise dos dados apenas artigos publicados entre os anos de 2011 e 2021.

A partir disso, este estudo almeja expor ao leitor uma reflexão acerca da inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física, bem como as suas limitações no que diz respeito às habilidades motoras básicas, e em tudo refletir os aspectos de inclusão em âmbito educacional, priorizando nesse contexto a abordagem desenvolvimentista desencadeada na educação física escolar sob uma perspectiva da educação básica.

4. MARCO ANALÍTICO

4.1. Resultados e discussão.

Este capítulo propõe-se a designar os dados levantados pelo presente estudo, além de, discutir o tema centralizado na pesquisa, pensando em relacioná-lo com o contexto da sociedade atual. Dessa maneira, este estudo tem como finalidade discutir a inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física escolar, e refletir acerca da abordagem desenvolvimentista e seus métodos para auxiliar no desenvolvimento motor dessas crianças, em uma perspectiva biopsicossocial.

A educação física escolar assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, e seus conteúdos priorizam o desenvolvimento humano como um todo, por considerar as abordagens pedagógicas um meio para alcançar esse objetivo. Mediante a isso, é importante mencionar que para formular as ideias discutidas nesse estudo monográfico, foi necessário efetuar buscas de diversos conteúdos em bases de dados como o Google acadêmico, documentos científicos, revisões de livros e artigos, trabalhos acadêmicos e teses de mestrado e doutorado na área da pesquisa.

Após seleção, 14 artigos científicos foram analisados. O quadro 1, sumariza os resultados desta pesquisa bibliográfica por tipo, ano de publicação, título, autoria e temática, e na sequência, apresenta-se a discussão embasada na relação dos referenciais mencionados com esta pesquisa, cujo objetivo geral se assemelha ao objetivo da presente pesquisa:

Quadro 1: Revisão de livros, artigos científicos, revistas e trabalhos acadêmicos que foram utilizados na construção desta monografia.

Tipo de publicação	Título	Autoria	Autoria/ano	Temática
Trabalho acadêmico (dissertação de mestrado)	Caracterização de desempenho motor de pré-escolares: luxo ou necessidade para o processo de inclusão?	SOUZA, M. I. A	2018	Desempenho motor de crianças em idade escolar, em uma perspectiva de inclusão em atividades escolar.
Artigo científico	Os principais aspectos do transtorno do desenvolvimento da coordenação nas atividades da vida diária de uma criança em fase de crescimento: um consenso científico.	SILVA, A. P.; SILVA, R. C. A.; SILVA, F. V. L.	2017	Inclusão/exclusão de estudantes com TDC das aulas de educação física e dificuldades nas atividades escolares e da vida diária.
Trabalho acadêmico (monografia de pós-graduação)	Avaliação motora de escolares.	LAUXEN, J.	2015	Desenvolvimento motor de alunos em idade escolar e relação com suas atividades diárias, peso e desempenho escolar.
Artigo Científico	A relação entre os alunos com dificuldades de coordenação e a participação nas aulas de	MENUCHI, T. R. M; NETO, B, F, B.	2014	Dificuldades coordenativas em educandos na idade escolar e participação individual nas aulas de

	educação física em uma escola de Ilhéus (BA).			educação física.
Artigo científico de revisão	Nível de desempenho motor em escolares brasileiros: uma revisão integrativa.	SANTOS, C, D; BRUM, F.	2020	Inserção efetiva do professor de educação física na primeira etapa da educação básica, ampliação da vivência motora dos educandos pela educação física e atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades motoras.
Trabalho acadêmico (Relatório final)	Desempenho Motor de Escolares de 8 a 10 anos da cidade de Manaus.	SOUZA, M. F.	2015	Estratégias Pedagógicas e necessidade da criança, aperfeiçoamento das habilidades motoras, ação do desempenho motor de crianças em idade escolar.
Trabalho acadêmico (Dissertação de mestrado)	Associação do transtorno do desenvolvimento da coordenação com a percepção de competência e a qualidade de vida de escolares.	FOGAGNOLI, A. H.	2013	Associação entre o transtorno do desenvolvimento da coordenação TDC com a percepção de competências e qualidade de vida.
Trabalho acadêmico (Monografia)	Importância do desenvolvimento de capacidades coordenativas em	MAMANCHURA, M. R. J	2017	Benefícios do desenvolvimento das capacidades coordenativas para o

apresentada ao curso de educação física)	crianças na escola			desenvolvimento físico e motor e possíveis causas do transtorno do desenvolvimento da coordenação.
Trabalho acadêmico (monografia de conclusão de curso)	O processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física: Análise dos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor na infância.	SOUSA, V. F	2017	Desenvolvimento motor relacionado ao desenvolvimento das crianças, bem como o desempenho das habilidades motoras dos alunos.
Artigo científico	Intervenção motora lúdica para crianças com características de atraso no desenvolvimento motor.	RENNÓ, V. C. V.	2018	Efeitos de uma intervenção lúdica na coordenação motora em crianças com atraso no desenvolvimento motor
Artigo científico	Uso de atividades lúdicas no auxílio do desenvolvimento motor em crianças de 4 a 5 anos.	PENA, S. A.; GASPAR, R. M.; OLIVEIRA, F. L.	2018	Desenvolvimento motor de crianças de 4 a 5 anos e interferência das atividades lúdicas no desenvolvimento motor.
Artigo científico	Aquisição da habilidade motora rebater na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino.	SILVEIRA, S. R., et, al.	2013	O efeito das dicas verbais na aquisição das habilidades motoras na educação física escolar.

Artigo científico	O professor diante da criança com dificuldades motoras. O que fazer? Uma análise a partir de habilidades motoras básicas	OLIVEIRA, J. A. et al.	2013	Papel do professor de educação física no processo de ensino aprendizagem, relacionando a influência da educação física no desenvolvimento de habilidades motoras dos educandos com TDC.
Artigo científico	Coordenação motora de escolares do ensino fundamental: influencia de um programa de intervenção.	FERNANDES, S. P.; MOURA, S. S.; SILVA, S. A.	2017	A magnitude da mudança no nível coordenativo dos alunos em idade escolar e os níveis de coordenação dos alunos.

Sob a perspectiva histórica de tudo que foi discutido nesse estudo, é necessário mencionar que o papel da educação física escolar é principalmente estimular o convívio social e a interação com o outro, através das práticas corporais provenientes da disciplina, incluindo a ludicidade, os jogos e as brincadeiras. Portanto, é importante refletir também que essas práticas favorecem a inclusão de alunos com TDC nas aulas de educação física e em atividades coletivas.

Estudos especificam que o transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC) é caracterizado pela dificuldade que a criança tem em realizar alguns movimentos corporais específicos em situações cotidianas, ocasionados na vida diária, e sabe-se que essa disfunção motora compromete o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito. Desta maneira, o transtorno do desenvolvimento da coordenação também afeta o desempenho escolar, e na maioria das vezes, resulta na exclusão de atividades coletivas realizadas na escola, por conta da inabilidade motora no momento das práticas de atividades como os jogos e as brincadeiras (SOUZA, 2018).

Souza (2018) aborda as dificuldades que uma criança com TDC enfrenta em seu dia-a-dia, assim como as dificuldades nas atividades escolares e da vida diária, ponto principal de discussão nesta pesquisa. A autora contextualiza o motivo da frustração dos alunos com TDC quando comparado aos demais colegas da mesma idade, frustrações essas, relacionadas à baixa autoestima, questões comportamentais e de relação social, e discute que, as crianças com TDC por apresentarem dificuldades motoras se sentem frustradas com as suas próprias habilidades. Os problemas de cunho emocional, como a baixa autoestima, interferem nas relações interpessoais e de lazer, tanto na escola quanto em ambiente familiar. Por isso, estas crianças sentem a necessidade de não interagir com o outro por não se sentirem aptas a realizar as mesmas atividades que os colegas, sem contar o embaraço durante as atividades de higiene e de manutenção pessoal como um todo. Por todos estes inconvenientes, é necessário refletir a respeito da exclusão desses alunos de atividades escolares e coletivas por sua inabilidade motora, pensando em priorizar o desenvolvimento da criança em uma perspectiva biopsicossocial.

Convém lembrar que a educação física escolar assume uma característica direcionada ao desenvolvimento motor e intelectual dos alunos, além de ofertar vivências diversificadas que favorecem o desenvolvimento de comportamentos funcionais. Por isso, os alunos que apresentam déficit motor conhecido como transtorno do desenvolvimento da coordenação

acabam sendo excluídos das práticas coletivas nas aulas de educação física e de lazer, o que os tornam menos participativos nesse tipo de atividade.

Outra problemática a ser destacada neste estudo é a responsabilidade do professor de educação física na abordagem do desenvolvimento motor com estudantes com TDC. Sabe-se que é dever do professor pontuar essa situação e pensar em estratégias de inclusão desses alunos, de maneira que possa ofertar uma aprendizagem significativa, usando ferramentas de ensino criativas e que possibilitem, nesse contexto, uma maior participação de todos dentro das práticas corporais. Sendo assim, Silva (2017) discute aspectos relacionados com as implicações da prática docente nas aulas de educação física e prioriza discussões que possibilitam direcionamentos para a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras. Uma das principais estratégias que prioriza a inclusão de alunos com TDC nas aulas de educação física se resume em ações pedagógicas, criativas e diversificadas, de maneira que possa aperfeiçoar as habilidades motoras básicas e ofertar uma aprendizagem significativa e completa.

Dessa forma, é importante destacar que as práticas pedagógicas inovadoras podem influenciar de forma significativa no processo de desenvolvimento motor de alunos com TDC. Tem-se como exemplo, as práticas voltadas para a ginástica circense, cujas características dentro da educação infantil devem promover o desenvolvimento motor de uma maneira aperfeiçoada, favorecendo o desenvolvimento infantil e as habilidades motoras básicas através, da experiência corporal e, sobretudo, proporcionar para aos alunos vivências diversificadas e com diversas opções de movimentos, incluindo a ludicidade. O mesmo autor relaciona o TDC com a participação desses alunos nas aulas de educação física.

A participação dos educandos com TDC nas práticas coletivas influencia no desenvolvimento motor destas crianças, e a pesquisa sugere perspectivas diversificadas a respeito da inclusão de alunos com TDC nas aulas de educação física. Sendo priorizadas, nesse contexto, as atividades lúdicas, que devem ser pensadas dentro de uma percepção pedagógica, pois, é necessário que o professor assuma a responsabilidade de ofertar um ambiente de aprendizagem que possibilite a participação de todos, e sobretudo, a vivência de práticas corporais diversificadas, além de ofertar oportunidade de aprendizagem voltada a área do desenvolvimento humano (SILVA, 2017).

Levando-se em consideração os aspectos mencionados anteriormente, é preciso ressaltar que esta pesquisa ainda busca retratar aspectos associados ao transtorno do desenvolvimento da coordenação, próximo à compreensão de competências relacionadas à

qualidade de vida. Com isso, cabe aqui ressaltar que o transtorno do desenvolvimento da coordenação interfere de uma forma geral no desenvolvimento da criança, principalmente em idade escolar, influenciando em habilidades como o equilíbrio, a coordenação motora no geral, e na percepção de competências cognitivas, que de certa forma interferem no rendimento escolar da criança (LAUXEN, 2015).

Os estudos mencionados até aqui, buscam discutir o transtorno do desenvolvimento da coordenação sob uma percepção na qualidade de vida, enquanto este trabalho considera esses aspectos em uma perspectiva biopsicossocial, que prioriza o desenvolvimento do sujeito como um todo, partindo dos aspectos biológico, psicológico e social. Portanto, deve-se esclarecer que quando se aborda o TDC sob esta perspectiva geral, são considerados aspectos que vão além do desenvolvimento motor, mas também se relacionam com lazer na escola, função cognitiva e aspectos familiares.

Em vista disso, é importante mencionar também que alguns estudos científicos fazem uma possível relação do transtorno do desenvolvimento da coordenação com a percepção de competências e a qualidade de vida nos educandos em idade escolar. Desta maneira, os testes motores mais utilizados para obter esses resultados são chamados de ABC do movimento, cujo foco não é pensar no desenvolvimento motor em si, mas também prioriza a qualidade de vida em geral, fatores de lazer e familiar (FOGAGNOLI, 2013).

Menuchi e Neto (2014) abordam que é na educação infantil que todo o processo de desenvolvimento se inicia, pois, nessa etapa a finalidade é priorizar o desenvolvimento integral da criança, seguindo uma perspectiva de desenvolvimento cognitivo, social afetivo, físico e motor. Nesse caso, o estudo em questão ainda apresenta como ponto principal de discussão, aspectos relacionados ao desenvolvimento motor de crianças em idade escolar, priorizando nesse contexto a inclusão das crianças menos habilidosas nas aulas de educação física, especificamente crianças com TDC.

Discute-se aí a importância de realizar a avaliação motora em âmbito educacional, o que consequentemente fornece embasamento para o professor intervir e acompanhar todo o processo de desenvolvimento das crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação. Assim, a pesquisadora principal desta pesquisa bibliográfica concorda com os autores Menuchi e Neto (2014) quando eles mencionam que é somente através da avaliação motora que o professor consegue perceber o TDC e pensar estratégias de intervenção que

possam influenciar no desenvolvimento motor de crianças com o distúrbio caracterizado como Transtorno do desenvolvimento da coordenação.

Ademais, é dever do professor de educação física ofertar práticas que influenciem a participação dos alunos de forma geral, sabendo que os alunos com TDC não participam com frequência das atividades escolares por diversos motivos, o mais frequente é a baixa autoestima, e por isso, cabe aqui mencionar que a prática docente deve estar direcionada para ações pedagógicas inovadoras como mencionado pelos autores. Sendo assim, esta pesquisa consente com a percepção dos autores quando pensa na prática do professor de forma inovadora, que de certa forma, favorece o processo de inclusão nas aulas de educação física, levando em consideração a pouca participação dos escolares com TDC nas atividades escolares.

Sabe-se que muitos alunos em idade escolar não usufruem da fase de descobertas, levando em consideração a participação dos mesmos nas aulas de educação física. Nesse caso, o que se sabe é que os alunos mais habilidosos participam mais das aulas de educação física, enquanto os alunos com TDC se tornam cada vez menos participativos por conta das dificuldades motoras. O insucesso nas atividades físicas favorece o desinteresse em participar das práticas, o que ocorre, na maioria das vezes, por medo de ser ridicularizado pelos colegas mais habilidosos.

Quando se trata do desempenho motor, alguns estudos o definem como a combinação de habilidades motoras consideradas fundamentais para a aptidão física e motora. Portanto, acredita-se que as habilidades motoras devem ser desenvolvidas nos primeiros anos da vida escolar, tendo em vista que nessa fase, há uma maior facilidade para a aprendizagem motora específica da infância (SANTOS E BRUM, 2020).

Seguindo a perspectiva citada neste estudo, é necessário refletir acerca do papel da educação física escolar sob o ponto de vista de ampliar os movimentos por meio da cultura corporal do movimento. Assim, cabe a esse estudo refletir o papel do professor de educação física como o principal responsável por ampliar a vivência motora dos educandos através de vivências distintas, e Santos e Brum (2020) discutem a relação da educação física escolar e sua prática, enfatizando assim os aspectos motor e cognitivo.

É de fundamental importância mencionar que diversas pesquisas voltadas ao desempenho motor de crianças em idade escolar, tem discutido a relevância dos testes

motores para avaliar o movimento da criança. Especificamente esses testes são caracterizados como MABC2, sabendo que existem variadas categorias de testes com finalidades e objetivos distintos (SOUZA, 2015).

Este mesmo estudo ainda traz a importância de utilizar as estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com crianças que apresentam déficit motor como o transtorno do desenvolvimento da coordenação ou com atraso no desenvolvimento motor, a fim de propor estratégias que possam auxiliar o desenvolvimento destes alunos.

Além disso, sabe-se o quanto é importante discutir o papel da educação física escolar no que diz respeito ao processo de inclusão. Desta forma, as obras priorizadas neste estudo abordam estratégias diversificadas no que tange a inclusão de alunos com TDC nas atividades coletivas na escola, e mencionam a educação física escolar como principal responsável em desenvolver habilidades motoras e cognitivas nos alunos em diversas fases de desenvolvimento, sobrepondo estratégias pedagógicas que auxiliam no processo de ensino aprendizagem, pensando principalmente na importância da educação física e das abordagens pedagógicas como uma forma de aperfeiçoar o desenvolvimento motor das crianças em idade escolar.

Nessa perspectiva, prioriza-se discussões embasadas no aspecto motor e na qualidade de vida de crianças com TDC, sabendo que o objetivo geral desta pesquisa se resume em compreender a inclusão de alunos com transtorno do desenvolvimento da coordenação nas aulas de educação física escolar, incluindo a perspectiva familiar.

Nesse sentido, é preciso ressaltar também que o desenvolvimento motor faz parte do desenvolvimento humano, o que se torna fundamental para a realização de tarefas diárias e de lazer. Nesse caso, diversos estudos científicos destacam que crianças com dificuldades motoras tendam a se tornar sedentárias, isso se aplica também a crianças com déficit conhecido como transtorno do desenvolvimento da coordenação, que por sua vez, impossibilita a criança de realizar atividades cotidianas e até mesmo de participar ativamente das atividades coletivas na rua, na escola, no parque ou nas aulas de educação física, consequentemente o desenvolvimento humano está relacionado a diversos aspectos, partindo do desenvolvimento físico e motor até o cognitivo e social (MAMANCHURA, 2017).

Assim, o processo de ensino aprendizagem nas aulas de educação física vem sendo contextualizado de diversas formas em várias pesquisas científicas, e o que se sabe é que a

educação física escolar prioriza o desenvolvimento motor dos alunos de forma integral, optando por desenvolver os aspectos cognitivo e motor. Por isso, o papel do professor de educação física é além de tudo, observar o desempenho das habilidades motoras dos alunos, e assim intervir de forma significativa e completa (SOUSA, 2017).

Este mesmo estudo ainda traz uma proposta de intervenção sob uma abordagem qualitativa que visa avaliar o desenvolvimento motor na área da motricidade fina e grossa, equilíbrio, esquema corporal e organização espacial. Além disso, a proposta visa o desenvolvimento motor das crianças com indicativos de atraso motor, por meio da exposição de argumentos que se assemelham ao tema e aos objetivos dessa pesquisa, quando se trata dos aspectos de desenvolvimento motor, bem como o papel da educação física escolar como principal influenciadora nos aspectos de inclusão dos alunos com TDC em atividades coletivas.

De fato, o desenvolvimento motor humano vem sendo constantemente discutido em diversos estudos científicos, sabendo que o processo de desenvolvimento motor depende de alguns fatores específicos, como o convívio com o outro e com o ambiente. Sabe-se que esse processo não acontece naturalmente com todos os indivíduos, como no caso das crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação, pois, se sabe que nesta situação o processo não ocorre de forma razoável pelo fato da dificuldade em interagir com o outro em momentos específicos.

Pensando nisso, a educação física escolar adentra esse contexto por meio da ludicidade, dos jogos e brincadeiras que priorizem a interação com o outro dentro de um ambiente de aprendizagem altamente criativo e prazeroso (RENNÓ ET AL, 2018). Pode-se afirmar que o desenvolvimento motor está ligado às habilidades motoras básicas, que partem de movimentos simples a movimentos mais complexos. Durante a infância, a educação física escolar é considerada primordial para aperfeiçoar o desenvolvimento motor, e, sobretudo, na formação do sujeito em seus aspectos motor, cognitivo e social.

Portanto, sabe-se que a educação física escolar é caracterizada por influenciar de maneira positiva no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, por meio da ludicidade dos jogos, das brincadeiras, que fazem com que a criança se identifique e consiga através do movimento corporal expressar seus sentimentos junto à imaginação, afinal a criança conhece o mundo através da ludicidade (PENA, GASPAR e OLIVEIRA, 2018).

Sendo assim, argumentar questões que se remetem aos questionamentos indagados nessa pesquisa bibliográfica foi essencial no processo de seleção dos artigos analisados. Pena, Gaspar e Oliveira (2018) retratam a educação física escolar em uma perspectiva de inclusão em atividade coletiva de caráter lúdico, e principalmente por pensar em desenvolver as habilidades motoras, e assim demonstrar o papel da educação física escolar como um meio de interação com o outro através da ludicidade. Durante esse processo a criança se torna apta a internalizar suas ações de ‘ser’ e ‘conviver’ com o outro, o que de certa forma se torna extremamente importante para o processo de inclusão social no contexto educacional.

A vista disso deve-se mencionar também que a educação física escolar necessita por sua vez, estimular o convívio social por meio dos conteúdos escolares específicos para cada etapa de ensino. Dessa forma, Silveira et al. (2013) trazem em seu estudo estratégias claras, que remetem a melhora na capacidade motora dos alunos em idade escolar nas aulas de educação física, onde, o foco principal parte em desenvolver aspectos perceptivos e motor.

O estudo ainda destaca que quando há orientações direcionadas para a melhoria da qualidade do movimento, as chances de apresentar melhores resultados são maiores, o que de certa forma, abre a possibilidade de incluir essa estratégia nas aulas de educação física. Assim, é relevante propor estratégias de ensino que possam aperfeiçoar as habilidades motoras de uma maneira inclusiva, sendo que esse é o ponto primordial nesta pesquisa, que se resume em incluir crianças com TDC nas aulas de educação física.

Nessa perspectiva, o estudo mencionado direciona uma metodologia de aula que prioriza a inclusão em seus diversos aspectos, principalmente quando se tratam de crianças com o transtorno do desenvolvimento da coordenação, sabendo que as mesmas se sentem inseguras em realizar movimentos que exigem certo nível de habilidade motora, sendo básica ou complexa.

Portanto, o estudo também discute que à medida que as atividades forem realizadas sob a orientação do professor, os alunos se sentirão mais seguros para poder participar. Certamente, a prática da docência é considerada por diversos estudos como fundamental para concluir o processo de ensino aprendizagem, da mesma maneira que o educando deve ser visto como o centro desse processo.

Nesse caso, o papel do professor de educação física se destaca pela capacidade de desenvolver estratégias que possam auxiliar o desenvolvimento motor dos alunos, pois a

ciência evidencia que o desenvolvimento normal de uma criança depende muito da sua capacidade de se movimentar. Dito isso, é necessário pontuar que a cada movimento realizado há um significado, pois o ser humano é capaz de transmitir e receber informações diversificadas, o que o torna capaz de agir e se expressar através do movimento.

Desta maneira, o desenvolvimento motor tem o potencial de iniciar todo o processo de habilidades motoras básicas do indivíduo, agindo em prol da mudança progressiva, no crescimento e principalmente na evolução dos movimentos. Por isso, o professor de educação física tem a obrigação de ofertar práticas de atividades diversificadas, ensinando movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores, dentro do padrão de movimentos fundamentais, que são considerados de grande importância para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

Crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação não tem um domínio total dessas habilidades motoras básicas, por isso a educação física escolar surge como principal fonte de estímulo para ofertar essas habilidades por meio de atividades escolares diversificadas (OLIVEIRA, et al. 2013). Adicionalmente, convém lembrar que o desenvolvimento motor é entendido como um processo contínuo e linear, visto que o movimento é considerado uma das necessidades vitais do ser humano, portanto, isso se aplica ao contexto da infância sabendo-se que nesse período a criança desenvolve diversas habilidades de cunho motor e cognitivo.

Assim, o questionamento presente nesta pesquisa se dá pela importância de estimular as habilidades motoras básicas nas crianças em idade escolar, especificamente nas aulas de educação física, sabendo que o papel do professor nessa circunstância é mediar o processo de ensino aprendizagem, bem como observar o aluno como um todo, para só então sugerir atividades que possam favorecer o desenvolvimento motor dos alunos.

Por esse motivo, o professor deve manter-se observador durante todo o momento da aula, pois as crianças com Transtorno do desenvolvimento da coordenação não são apenas caracterizadas por distúrbios motores, mas também por problemas cognitivos enfrentados principalmente nas series iniciais (FERNANDES, MOURA e SILVA, 2017).

Dessa forma, discorreu-se aqui questionamentos semelhantes ao problema de pesquisa levantado nesta monografia, retratando o papel da educação física escolar mediante o processo de desenvolvimento motor nas crianças em idade escolar e trazendo propostas de

intervenção voltadas à perspectiva motora e inclusiva, o que se encaixa perfeitamente com a temática desta monografia que, discute estratégias que possam aperfeiçoar as habilidades motoras dos educandos com TDC e incluí-los nas práticas educativas e coletivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica buscou analisar diferentes resultados de estudos científicos voltados ao aspecto da educação inclusiva, sob a perspectiva da inclusão de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC) nas aulas de educação física através, da análise de artigos científicos, revisões de livros, estudos acadêmicos e artigos publicados em revistas científicas.

Desta maneira, cabe aqui mencionar que o transtorno do desenvolvimento da coordenação é entendido como um déficit motor que afeta diretamente as habilidades motoras e intelectuais da criança. Dito isso, o que se sabe é que este transtorno pode ser identificado pelo professor, especificamente nas séries iniciais da criança com sete e oito anos de idade, visto que é necessário perceber essa condição justamente nessa fase, pois, futuramente esse déficit pode acarretar em dificuldades na adolescência e na fase adulta, sendo essa uma das principais percepções investigadas nesta monografia.

Entendendo que o objetivo geral desta pesquisa bibliográfica é compreender indagações que permeiam à inclusão de crianças com TDC nas aulas de educação física escolar partindo do ambiente familiar, os estudos aqui discutidos priorizaram diversas percepções que enfatizam a inclusão e o TDC de forma intrínseca, deixando clara a importância de estudar sobre a inclusão de crianças com déficit motor na educação física escolar, especificamente o transtorno do desenvolvimento da coordenação, levando em consideração os aspectos biopsicossociais.

Nesse contexto, esta pesquisa bibliográfica ainda discute que na prática docente é imprescindível o papel do educador, sendo da sua competência possuir criatividade e dedicação para melhorar o desempenho dos seus alunos no âmbito educacional. Por isso, este estudo trouxe reflexões sobre a inclusão de crianças com déficit motor nas aulas de educação física, sugerindo o uso da ludicidade, por meio da abordagem pedagógica desenvolvimentista, como uma estratégia de sucesso na abordagem do desenvolvimento motor, e acredita-se que

assim seja possível buscar uma melhoria significativa no processo de ensino aprendizagem que reflete os aspectos da inclusão na educação física.

Aqui, buscou-se refletir aspectos importantes para a formação acadêmica e principalmente contribuir com a demanda que permeia a temática inclusão social em âmbito educacional, buscando assim analisar aspectos que possam colaborar com as diversas necessidades que surgem em pesquisar essa temática.

Concluindo, este estudo científico traz a necessidade de refletir sobre a inclusão de crianças com déficit motor como o transtorno do desenvolvimento da coordenação nas aulas de educação física, a fim de buscar estratégias de inclusão através de estudos já publicados, e perceber como a educação física escolar pode contribuir para a formação desse aluno como um todo, dentro de uma perspectiva biopsicossocial, em um aspecto de ensino crítico e reflexivo.

REFERENCIAS:

ARAÚJO. C. A; NETO. L. F. **A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais-o DSM-5.** Rev. bras. vol.16 n.1 São Paulo abr. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV.** São Paulo: Manole, 1994.

AGUIAR, S, J; DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física.** Rev. bras. educ. espec. vol.11 no.2 Marília May/Aug. 2005

ALENTINI, N. V. **A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores.** *Revista Paulista de Ed. Física*, São Paulo. p.61-75, 2002.

BERNSTEIN, N, A; LATASH, M, L.; TURVEY, M, T. **On dexterity and its development.** (Eds.). *Dexterity and its development.* Mahawa: LEA, 1996.

BELTRAME, S, T; CASPISTRANO, R; ALEXANDRE, M. Et . al . **Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em uma amostra de crianças brasileiras**¹. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, Brasil. Dez. 22, 2015; 1ª Revisão em Maio 9, 2016; 2ª Revisão em Jul. 7, 2016; Aceito em Ago. 4, 2016.

CABRAL. F. C. G; FERREIRA. F. L. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO COM O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC).** IV encontro amazônico de psicopedagogia, 21 a 23 de setembro de 2016.

Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, Brasil. Dez. 22, 2015; 1ª Revisão em Maio 9, 2016; 2ª Revisão em Jul. 7, 2016; Aceito em Ago. 4, 2016

COUTINHO, M, T, C; SPESSATO, B, C; VALENTINI, N, C. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação: prevalência e dificuldades motoras de escolares da cidade de porto alegre.** In Anais do 17º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e 4º Congresso Internacional de Ciências do Esporte da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. (2011).

CORDEIRO, C; FRONZA, C, F; MEDEIROS, P. Et al. **AS BATERIAS MOTORAS MABC-2, TGMD-2 E KTK PODEM EXPLICAR A FUNÇÃO EXECUTIVA EM CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS?**

CLARK, J. E. et al. **Developmental coordination disorder: issues, identification, and intervention.** *Joperd*, v.76, n.4, p.49-53, 2005.

DANTAS, L. E. B. P. T., & MANOEL, E. J. **Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação.** *Movimento*, 15(3), 293-313. (2009).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca- Espanha. 1994.

FARIAS, E, S, PETROSKI, E, L. **Estado nutricional e atividade física de escolares da cidade de Porto Velho, RO.** *Rev. Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2003; 5(1):27-38.

FARIAS, C, L R; SOUZA, S, E; SOUZA, C, J ; FERREIRA, F, L. **Educação inclusiva e o transtorno do desenvolvimento da coordenação: construindo uma escola de todos para todos.** *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.5, p.25993-26004- may. 2020. ISSN 2525-8761

FERREIRA, L. et al. **Motor development in school-age children is associated with the home environment including socioeconomic status.** *Child: Care, Health and Development*, Oxford, v. 44, n. 6, p. 801-806, 2018.

FERREIRA, L. F ; CABRAL, G. C. F., SANTOS, J. O. L; SOUZA, C. J. F. Et al. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação: discussões iniciais sobre programas de intervenção.** *Revista Acta Brasileira de Movimento Humano*, 5(1), 42-65. (2015).

FERNANDES, L. A; GOMES, J. M. M. **RELATÓRIOS DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: CARACTERÍSTICAS E MODALIDADES DE INVESTIGAÇÃO.** *Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003.

FRANÇA. C. **Desordem coordenativa desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade.** [Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano]. Florianópolis (SC): Universidade do Estado de Santa Catarina; 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LACERDA, T. T. B.; MAGALHÃES, L. C.; REZENDE, M. B. **Validade de conteúdo de questionários de coordenação motora para pais e professores.** *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 18, n. 2, p. 63-77, maio/ago., 2007.

LÓ, J. E. D. **Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes.** *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

MAGALHÃES. L. C; REZENDE. F. C. A; MAGALHÃES. C. M., & Albuquerque, P. D. R. (2009a). **Análise comparativa da coordenação motora de crianças nascidas a termo e pré-termo, aos 7 anos de idade.** *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 9(3), 293-300.

MOATOAN, M, T. **Inclusão escolar o que é? Por que ? como fazer ?.** Moderna. São Paulo. 2003.

MIRANDA. T. B; BELTRAME. S. T; CARDOSO. L. F. **Desempenho motor e estado nutricional de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação.** REV. Bras Cineantropom Desempenho Hum , 13(1):59-66. 2011.

MENUCHI. R. T; NETO. B. F. **A RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA E A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA DE ILHÉUS (BA).** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 181-195, jul./dez. 2014

NELSON. A ; IWAMA. M. **Cultural influences and occupation-centred practice with children and families.** In: RODGER, S. (Ed.). *Occupation-centred practice with children: a practical guide for occupational therapists.* Oxford: John Wiley & Sons, 2010. p. 75-96.

OLIVEIRA. L. S. **Efeitos a longo prazo da intervenção orientada a tarefa na competência motora de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação.** Tese (doutorado). 2019.

PALMA. L. E; LEHNHARD. R. G. **Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física** Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 42, enero-abril, 2012, pp. 115-126 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil

POPPER, K. R. **A miséria do historicismo.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1980.

PULZI. W ; RODRIGUES. G. M. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura** Rev. bras. educ. espec. vol.21 no.3 Marília JulySept. 2015.

RISPEN. J; VAN YPEREN. T. A. **The role of SDD in classification systems: historical overview and current status.** In: RISPENS, J.; VAN YEPEREN, T. A.; YULE, W. (Eds.). *Perspectives on the classification of special developmental disorders.* Dordrecht: Kluwer Academic, 1998. p. 15-37

RODRIGUES. V. M; CABRAL. G. C. F; SOUZA. C. J. F; FERREIRA. L. F. **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea.** Vol 5. Ed, publicar, 2020.

SANTOS. S; DANTAS. L; OLIVEIRA. J. A. **Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 18, p.33-44, 2004.

46

SABERES EXPERIENCIAS E PRATICAS: NA EDUCAÇÃO COMTEPORANEA. ed 2020.

SILVA. E. V. A; CONTREIRA. R. A; BELTRAME. S. T; SPERANDIO. F. F. **Programa de intervenção motora para escolares com indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação – TDC.** Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.1 Marília Jan,/Apr. 2011

SILVA. T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOURINHO. D. P. L.; JESUS. M. E. **Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação.** Movimento v15 n3. p65. 28/7/2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade,** Salamanca. 1994.

VAIVRE. D. L. **Developmental coordination disorders: state of art.** *Neurophysiologie Clinique*, 44(1), 13-23. PMid:24502901. (2014).

WAINER. J. **O paradoxo da produtividade.** In Ruben, G., Wainer, J., and Dwyer, T., editors, **Informática, Organizações e Sociedade no Brasil**, pages 7–55. Cortez. (2003).

ZANELLA. L. W. **Desempenho Motor de Crianças com Desordem Coordenativa Desenvolvimental: Um estudo interventivo e associativo.** F. 156. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento). Escola de Educação Física – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento. Porto Alegre. 2014.

	Martins, Ana Paula de Souza, 1998.
	Título do trabalho: Inclusão de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão sob a perspectiva biopsicossocial/Ana Paula de Souza Martins. - Senhor do Bonfim, 2021.
	55 f.:il.
	Orientadora: Profª Drª Larissa Oliveira Guimarães.
	Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Ages, Senhor do Bonfim, 2021.
	1. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. 2.Educação Física. 3. Educação Inclusiva I. Título. II. Faculdade Ages