

INCLUSÃO E CIDADANIA: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM TDAH

Apasrá Fernandes Garcia Valério (FAFE, UNIFIEO)¹

Maria Clara Lopes Saboya (USP, FAFE)²

Carlos Adriano Martins (UNICSUL, FAFE)³

Carlos Eduardo Martins (UNICID, UNINOVE)⁴

Resumo

Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, este artigo se propõe a investigar a importância da Educação Física escolar para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que cursam o Ensino Fundamental I, a partir da prática de professores que atuam nesse nível de ensino. Para a coleta de dados empíricos foi aplicado questionário misto, composto por 12 questões (uma fechada e 11 abertas) a quatro professores, sendo dois de escolas particulares e dois de escolas municipais (EMEF) das cidades de Osasco e de Barueri. Os dados foram analisados à luz do modelo qualitativo descritivo e evidenciaram que é muito gratificante trabalhar com esses alunos, apesar das dificuldades que apresentam, pois as atividades da Educação Física contribuem ao desenvolvimento dos alunos, em seus mais variados aspectos (cognitivos, psicomotores e afetivo-sociais). Dessa forma, a Educação Física escolar, voltada para alunos com TDAH, se caracteriza como verdadeira ferramenta de transformação social, de inclusão escolar e de cidadania.

¹ Pós-graduada em Didática do Ensino Superior e em Gestão e Finanças Empresariais pelo Centro Universitário da Fundação Instituto de Ensino para Osasco (UNIFIEO). Bacharel em Ciências Contábeis pela mesma instituição. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Fernão Dias (FAFE).

² Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Licenciada em Pedagogia e em Ciências Sociais pela mesma instituição. Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Docente e coordenadora na Faculdade Fernão Dias (FAFE).

³ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Especialista em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Docência do Ensino Superior pela mesma instituição. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Santo André. Docente na Faculdade Fernão Dias (FAFE).

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pós-graduado em Educação Inclusiva (UNIMARCO) e em Distúrbios de Aprendizagem pelo Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem de São Paulo (CRDA). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Palavras-chave: Educação Física. TDAH. Ensino Fundamental I. Inclusão. Cidadania.

Abstract

Through a bibliographical and field research, this work aims to investigate the importance of Physical Education in school for students with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder (ADHD) who attend Elementary School I, from the practice of teachers who work in this level of education. For the empirical data collection, a mixed questionnaire was used, composed of 12 questions (one closed and 11 open) to four teachers, two from private schools and two from municipal schools (EMEF) in the cities of Osasco and Barueri (São Paulo, Brazil). The data were analyzed considering the descriptive qualitative model and showed that it is very gratifying to work with these students, despite the difficulties they present, since the activities of Physical Education contribute to the development of the students, in their most varied aspects (cognitive, psychomotor and affective social rights). Thus, Physical School Education, aimed at students with ADHD, is characterized as a true tool of social transformation, school inclusion and citizenship.

Keywords: Physical Education. ADHD. Elementary Education I. Inclusion. Citizenship.

Introdução

Este artigo se propõe a investigar a importância da Educação Física escolar para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no Ensino Fundamental I. A Educação Física, enquanto disciplina, segundo a LDB (BRASIL, 1996a) deve ser ministrada com base nos princípios da igualdade de condições, da liberdade de aprender, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da gestão democrática e de um alto padrão de qualidade de ensino, entre outros princípios. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; com afecções graves ou que tenha prole (BRASIL, 2003).

Assim, com a LDB de 1996, complementada pela Lei 10.793 de 2003, a Educação Física deixa de ser uma atividade extracurricular de caráter recreativo, esportivo ou de lazer e se integra ao processo de formação geral educacional. Nessa perspectiva, enquanto

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

disciplina, a Educação Física se aplica aos alunos, em suas variadas características, incluindo-se aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (ou *com* Hiperatividade), ou simplesmente TDAH, é uma disfunção mais comumente vista em crianças e se baseia nos sintomas de desatenção (pessoa muito distraída) e hiperatividade (pessoa muito ativa, por vezes agitada, bem além do comum). Tais aspectos são normalmente encontrados também em pessoas sem TDAH, mas para haver o diagnóstico desse transtorno, a falta de atenção e a hiperatividade devem interferir significativamente na vida e no desenvolvimento da criança ou do adulto.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2012), o TDAH não é considerado deficiência, e sim uma disfunção neurológica. Como disfunção, entende-se aquilo que não funciona corretamente e cujo desempenho se apresenta prejudicado. Nesse sentido, a pessoa com TDAH é disfuncional, ou seja, tem mais dificuldade para realizar determinadas tarefas, mas não é incapaz de realizá-las.

O TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda a sua vida. É reconhecido oficialmente por várias nações e pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). Em alguns países, como nos Estados Unidos, por exemplo, quem possui TDAH é protegido por lei e, no caso das crianças, estas recebem tratamento diferenciado na escola.

No Brasil, juridicamente, o TDAH não é considerado deficiência, por não haver descrição científica sobre o seu enquadramento. Não se pode considerá-lo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), fato pelo qual ele não está incluído no rol das deficiências descritas nas normas específicas à educação especial em vigor. O aluno com TDAH é considerado pessoa com necessidades “educativas” especiais, diferente de pessoa com deficiência (MOREIRA, 2014).

No Brasil, os especialistas reconhecem que esse transtorno compromete o desenvolvimento de regiões cerebrais importantes, como aquelas responsáveis por emoções, motivação e sistema de recompensa. No entanto, desde sua catalogação pela OMS, o TDAH nunca foi unanimidade, em especial entre psiquiatras e psicólogos que discutem se é uma doença ou não.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Nesse contexto, considera-se de suma importância a Educação Física escolar para crianças com TDAH, pois estas possuem dificuldades em se desenvolver juntamente e no mesmo tempo dos seus colegas, pelas próprias características desse transtorno. Assim, cabe ao professor de Educação Física, em suas aulas, mediar e participar do desenvolvimento global de todas as crianças e, em especial, daquelas com o referido transtorno, no sentido de lhes melhorar a atenção e a concentração, a coordenação motora, o comportamento, a socialização e a convivência com outras pessoas, tornando-as mais confiantes.

Enquanto objetivos gerais, neste artigo busca-se investigar como a Educação Física escolar pode contribuir para a aprendizagem das crianças com TDAH. Como objetivos específicos pretende-se verificar se os professores de Educação Física estão preparados para trabalhar com os alunos com TDAH e como essas crianças reagem às aulas. Para se alcançar esses objetivos, foram elaborados os seguintes problemas de pesquisa: 1) Qual é a importância da Educação Física escolar para crianças com TDAH? 2) Os professores de Educação Física estão preparados para lidar com alunos com TDAH? 3) Quais são as dificuldades enfrentadas ao ministrar Educação Física para crianças com TDAH?

Em resposta a essas problemáticas, foram elaboradas as seguintes hipóteses: 1) As aulas de Educação Física buscam contribuir ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo-social dos alunos com TDAH, e não somente inseri-los às técnicas desportivas; 2) Os professores têm os conhecimentos teóricos, mas nem sempre estão, efetivamente, preparados para lidar, na prática, com alunos que tenham TDAH; 3) Os professores se defrontam com a desatenção, a falta de interesse e a impulsividade das crianças que possuem o transtorno.

Como metodologia, este estudo utilizou pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que a coleta de dados empíricos foi realizada por meio de questionário misto composto por 12 questões (uma fechada e 11 abertas), sendo seis referentes ao perfil dos pesquisados e seis de caráter específico, relacionado à temática investigada.

O questionário foi aplicado a quatro professores (dois homens e duas mulheres), sendo dois de escolas particulares e dois de escolas municipais das cidades de Osasco e de

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Barueri (EMEF). Os dados foram analisados à luz do modelo qualitativo descritivo que se caracteriza pela apreciação subjetiva do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais.

1 Referencial teórico

1.1 A origem da Educação Física escolar no Brasil

O termo *Ginástica* serviu para denominar o início da Educação Física (EF)⁵ escolar no Brasil, o que ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851. Mas, foi somente em 1882, que Rui Barbosa, ao lançar o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, atribuiu importância à Ginástica na formação do brasileiro. Esse parecer relatou a situação da EF em países mais adiantados politicamente e defendeu a Ginástica como elemento indispensável para a formação integral da juventude brasileira (RAMOS, 1982).

Nesse período, a implementação da Ginástica nas escolas, ocorreu apenas em parte do Rio de Janeiro que era a capital da República e nas escolas militares. Foi somente na primeira fase do Brasil República, a partir de 1920, que outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e a incluir a Ginástica na escola. Além disso, ocorreu a criação de diversas escolas de EF, que tinham como objetivo principal a formação militar (BETTI, 1991).

Só a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, que a EF começou a ganhar destaque frente aos objetivos do governo. Nessa época, a EF foi inserida na Constituição Brasileira e surgiram leis que a tornaram obrigatória no ensino secundário. Do período que compreende o pós II Guerra Mundial, até meados da década de 1964, a EF nas escolas, mantinha o caráter gímnico e calistênico, ou seja, utilizava métodos ginásticos centrados no próprio corpo (sem elementos externos) (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para Darido e Rangel (2005), esses métodos eram oriundos das escolas sueca,

⁵ Para tornar a leitura mais dinâmica, utilizaremos, neste artigo, a denominação EF para nos referirmos à Educação Física.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

alemã e francesa e conferiam à EF uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral, preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar e também para a disciplina no trabalho e nas demais áreas da atividade humana.

Nesse sentido, na tendência Higienista, segundo Soares (2012), o médico se torna o grande personagem, tendo o dever de corrigir e melhorar o corpo social e mantê-lo em constante estado de saúde, impondo às famílias uma mudança direcionada aos hábitos saudáveis, dando um fim aos velhos hábitos coloniais. Assim, para dar conta de suas atribuições, os higienistas transferiram para a EF o papel de moldar o corpo saudável, robusto e harmonioso em oposição ao corpo doentio do indivíduo colonial.

Para Chagas e Garcia (2011), até os anos de 1930, havia uma EF pautada no Higienismo, preocupada com o saneamento público, a prevenção de doenças e uma sociedade livre de vícios. A partir de 1930, durante o Governo Vargas, a EF assume o caráter Militarista, com o intuito de formar uma juventude pronta para defender a Pátria. A EF passou a ter uma identidade relacionada à ordem moral e cívica, juntamente com os princípios de segurança nacional que se relacionavam ao adestramento físico para a defesa frente aos perigos internos (defesa da nação frente ao movimento da Intentona Comunista), visando também assegurar o processo de industrialização do país, com mão de obra fisicamente disciplinada, treinada e capacitada, tendo a EF o papel de recuperação e manutenção da força de trabalho.

As décadas posteriores à II Guerra (pós 1945) conduziram a uma tendência chamada de EF Pedagógica. Esta concepção passou a encarar a EF não apenas como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas como uma prática eminentemente educativa. Nesse momento, buscavam-se habilidades consideradas fundamentais para a saúde física e mental, por meio de competições, gincanas, desfiles (entre outras atividades) que visassem ao lazer com o intuito de suscitar o controle emocional, o aproveitamento das horas livres e a formação do caráter dos alunos, o que caracteriza o aspecto não crítico da EF Pedagógica (CHAGAS; GARCIA, 2011).

Com o Golpe Militar de 1964, ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, em que o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte do

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

programa do regime militar. Nessa época, o governo investia muito nos esportes, buscando fazer da EF um suporte ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando, assim, críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento, fortalecendo a ideia do *esportivismo*, na qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na EF escolar. Essas práticas caracterizaram a Tendência Competitivista na EF (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para Soares (2012), nesse período, o esporte era utilizado como um elemento de distração à realidade política da época e a EF era considerada uma atividade destituída de conhecimentos, estando relacionada ao fazer pelo fazer, voltada à formação de mão de obra apta para a produção. No entanto, o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, começou a ser criticado, principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, essa concepção esportivista ainda está presente na sociedade e na escola atual.

A EF, ao longo de sua história, priorizou uma dimensão quase que exclusivamente procedimental e não o saber sobre a cultura corporal. Atualmente, coexistem na EF diversas tendências ou abordagens, que tentam romper com o caráter procedimental, mecanicista, esportivista e tradicional que lhe foi imputado historicamente. Assim, a EF passa a ser vista como meio para a promoção da saúde do aluno, enquanto cidadão, que lhe estimula diversas habilidades e competências na esfera da cultura corporal, contribuindo à formação de sua identidade.

É a única disciplina na escola que atua diretamente com o físico, movimento, jogos e esporte, oferecendo oportunidades às crianças e adolescentes para, adquirir competências de movimentos, identidades, desenvolver conhecimentos e percepções necessárias para um engajamento independente e crítico na cultura física. Pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora das pessoas, principalmente nas crianças e adolescentes, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, é hoje vista como disciplina obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio. (VOSER; GIUSTI, 2007, p. 18)

1.2 As principais abordagens atuais na Educação Física escolar

As abordagens pedagógicas que orientam a prática da EF escolar, na atualidade, são definidas como propostas que surgem em busca de uma nova dimensão didático-metodológica e científica que resgate o papel, os objetivos e as funções da EF escolar. Há várias tendências pedagógicas, que atualmente preponderam no meio escolar. As principais

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

abordagens são: Psicomotora (ou Psicomotricista), Construtivista, Construtivista-interacionista, Desenvolvimentista, Crítica e Saúde Renovada.

A abordagem Psicomotora ou Psicomotricista, de acordo Monteiro (2013, p. 21), deve ser considerada como uma educação de base na escola de Ensino Fundamental, pois “condiciona todos os aprendizados escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos”.

Nessa abordagem, utiliza-se a atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, afirmando a importância do brincar como ferramenta principal para a aquisição das capacidades intelectuais do aluno. A EF deve estar orientada pela faixa etária das crianças, priorizando-se o seu desenvolvimento, nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano (MONTEIRO, 2013).

Para Monteiro (2013), na perspectiva Construtivista, não há a preocupação de ensinar um conteúdo já pronto; ao contrário, observa-se e utiliza-se o conhecimento das crianças para o processo de transformação desse conhecimento em algo que o torne contextual, respeitando-se o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexa e desafiadora com vista à construção do conhecimento. Além de valorizar as experiências, a cultura dos alunos, a proposta construtivista tem o mérito de propor alternativas aos métodos diretivos, alicerçados na prática da EF.

Na proposta Construtivista-Interacionista, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. Nesta tendência, defende-se que a atividade física ocorra em um ambiente lúdico e prazeroso. O jogo é privilegiado como sendo um instrumento pedagógico, ou seja, como o principal meio de ensinar; assim, enquanto a criança brinca, ela aprende (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

A perspectiva Desenvolvimentista busca propiciar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo-lhe experiências de movimentos adequados às diferentes faixas etárias. Neste modelo pedagógico, cabe aos professores

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

observar sistematicamente o comportamento motor dos alunos, no sentido de verificar em que fase de desenvolvimento motor eles se encontram, localizando os erros e oferecendo informações relevantes para que os erros sejam superados. Nesta proposta, as habilidades motoras têm um grande enfoque, servindo de base para a solução de problemas do cotidiano e até mesmo para a adaptação a novas situações do ambiente, ficando limitado o contexto sociocultural, tendo somente como objetivo as habilidades motoras (SOARES, 2012).

Para Soares (2012), nas abordagens Pedagógico-Críticas, os conteúdos selecionados para as aulas de EF devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Nessa visão, a EF é encarada como uma disciplina que trata do conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas, o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, o esporte, dentre outros, e apresenta relações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Os autores ligados à tendência da Saúde Renovada entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Ressaltam a importância das informações e dos princípios teóricos relacionados à aptidão física e à saúde, que serão vivenciados nos “aspectos práticos, que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física” no decorrer da vida (MONTEIRO, 2013, p. 39).

Além dessas perspectivas, com o PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) foi ressaltada a importância da articulação, na EF escolar, entre saber, aprender, fazer, conviver e ser, trazendo as diferentes dimensões dos conteúdos e propondo um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem perder de vista o seu papel de integrar o cidadão à esfera da cultura corporal. O PCN de Educação Física busca a contextualização dos conteúdos da EF com a sociedade, devendo, essa disciplina, ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, da cidadania e da autonomia.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

1.3 A Educação Física escolar: características relevantes

De acordo com o documento elaborado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 2002), para nortear essa prática educacional, a função primordial da disciplina consiste em formar cidadãos. Assim, entende-se EF escolar como:

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (CONFEF, 2002, p. 4)

A atual LDB (Lei n 9.394/96) em seu parágrafo 3º, art. 26, refere-se à EF como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola e especifica a sua obrigatoriedade (BRASIL, 1996a). Nesse aspecto, é importante ressaltar a dinamização do trabalho dos professores no sentido de tornar a EF escolar atraente para os alunos, fazendo com que ela tenha objetivos e finalidades definidos e possa contribuir para a formação dos jovens, atuando de forma interdisciplinar nas escolas (CONFEF, 2002).

Essas recomendações são relevantes porque lembram a importância do profissional de EF em sua atuação com os alunos. Essa prática não pode ser improvisada, nem encarada como mero lazer, devendo, o professor estar preparado para as atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, o Confef (2002, p. 5) adverte que “a maioria das atividades desenvolvidas nas escolas são as práticas, com pouca ou nenhuma reflexão por parte dos alunos sobre o significado da disciplina, ou da necessidade de atividades físicas como uma forma de vida ativa” para a formação do cidadão.

Infelizmente, muitos trabalhos revelam que a disciplina EF escolar vem se baseando numa prática excludente, voltada para a formação de equipes desportivas representativas das escolas e vista pelos alunos como uma prática recreativa, para quebrar o tempo do ensino intelectual. Uma pesquisa realizada por Devide (1999) mostra como os alunos concebem a EF, enquanto disciplina curricular: ela ministra conteúdos repetitivos e sem aplicabilidade no cotidiano e não motiva para a prática permanente. Isso diminui a participação, o entusiasmo e o interesse nas aulas de EF, das primeiras para as últimas séries do ensino fundamental. Assim, “as aulas são tidas como desestimulantes, cansativas, repetitivas, desinteressantes e desorganizadas [...] repetitivas, monótonas, sem atração, não

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

interessantes e desnecessárias” (CONFEEF, 2002, p. 6).

Na maioria dos autores que pesquisaram a EF junto aos alunos, ela se resume a correr, jogar bola, fazer ginástica e brincar (BETTI, 1991; DEVIDE, 1999; FERREIRA, GRAEBNER; MATIAS, 2014; DARIDO, 2003, GASPAR; MIRANDA, 2009), senso necessário modificar esse estado de coisas. O primeiro ato concreto para a promoção de mudanças seria traçar um diagnóstico, dinamizando práticas que revolucionem o processo. “É preciso sair da paralisia, encarar a questão e partir para apresentar alternativas [...] com os professores, analisando profundamente os problemas, com atualizações e reciclagens para uma retomada de posição” (CONFEEF, 2002, p. 6).

Segundo o Confef (2002), sempre houve, entre os professores, controvérsias quanto ao tipo de atividades físicas que deveriam ser ministradas para escolares. Havia aqueles que defendiam os exercícios ginásticos e, de outro lado, os que destacavam a recreação. Essas formas de encarar a EF deixaram um legado cultural: a prática pela prática. Nessa perspectiva, cabe indagar por que ela não foi capaz de se legitimar como disciplina na escola, junto aos alunos, aos pais e aos demais professores.

É preciso destacar que a realização de atividades físicas ganhou maior relevância em nossos dias, devido ao culto ao corpo. Proliferaram academias de ginástica e é crescente o número de adeptos das atividades físicas, inclusive nas escolas. Aquelas que oferecem o esporte, a iniciação desportiva, convênios com clubes e academias têm maior procura por parte dos pais e interesse por parte das crianças e dos jovens.

É importante, nesse contexto, que se faça uma clara distinção entre os objetivos da EF escolar e do esporte, da dança, da luta e da ginástica. São objetivos da EF escolar: a formação dos jovens, o preparo para o trabalho e a cidadania, a sensibilização e o entendimento de implementar uma vida ativa como fator de bem-estar e qualidade de vida, a compreensão do que é o corpo, como este se movimenta, como se relaciona e se expressa na sociedade (CONFEEF, 2002).

Assim, mais do que um esporte, a EF precisa ser inserida no contexto pedagógico e formativo da cidadania, com a finalidade de explicar a corporeidade, o sentido da qualidade de vida através de um estilo de vida ativo, que ofereça algumas vivências temáticas para que os alunos possam experimentar exercícios e práticas. A disciplina não

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

pode estar calcada, nem justificada na prática, mas sim, pela sua finalidade (CONFEF, 2002).

Quanto aos profissionais, a Resolução do Conselho Nacional de educação (CNE) nº 01/2002 prevê que a formação, a partir da homologação do Parecer nº 09/01 do CNE, que aprovou as diretrizes curriculares para os professores do Ensino Básico, será em curso específico de Licenciatura, ou seja, aqueles que desejarem atuar na escola, como professores de EF, deverão ser especialistas nessa função. Dessa forma, espera-se que:

[...] surgirá uma nova geração de professores para o Ensino Básico mais preparada para lidar com as questões da escola, mais voltada, explicitamente, para o aluno, sua formação integral e a construção da cidadania. Enquanto isso, é preciso agir para manter a Educação Física viva, dando oportunidade a que essa nova geração modifique o *status quo* vigente. (CONFEF, 2002, p. 11)

A EF escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos com deficiências ou com transtornos neurológicos, como é o caso do TDAH, não podem ser privados das aulas de EF, mas, ao contrário, devem ser integrados e incluídos nessas aulas, cujas atividades contribuem ao pleno desenvolvimento de todos, considerando as características dos alunos em todas as suas dimensões: cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

1.4 A Educação Física nos PCN para o Ensino Fundamental I

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de EF, para o Ensino Fundamental I têm como objetivo auxiliar os professores em suas aulas e oferecer aos alunos acesso aos conhecimentos culturais na prática de atividades da EF. Assim, os PCN buscam auxiliar o professor na execução de seu trabalho de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1997).

O documento de EF traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar essa prática pedagógica, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. O

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

trabalho de EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante, pois possibilita às crianças terem a “oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções” (BRASIL, 1997, p. 15).

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos PCN adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural – e aborda os conteúdos da EF como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Assim, entende a EF escolar como uma cultura corporal.

Nessa perspectiva, segundo os PCN (BRASIL, 1997), o ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Assim, o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou, ou seja, sem a dimensão da cultura. A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as limitações com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas ou por razões apenas lúdicas.

Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela EF em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

Portanto, a EF contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular as propostas para a EF escolar (BRASIL, 1997).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

A prática da EF na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais. Também a possibilidade de vivência de situações de socialização e de ludicidade são essenciais para a saúde e contribuem para o bem-estar coletivo. O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão.

Por meio da EF, os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de EF.

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento que são construídos, concomitantemente, com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo em que são essenciais para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais. A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura (BRASIL, 1997).

No âmbito da EF, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los. Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta.

Assim, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 33), são objetivos gerais da EF no Ensino Fundamental I:

✓ Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

✓ Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;

✓ Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;

✓ Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;

✓ Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;

✓ Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;

✓ Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

✓ Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Com relação aos alunos que tenham deficiência ou que possuam transtornos neurológicos como TDAH, os PCN (BRASIL, 1997) recomendam que os alunos sejam incluídos às aulas, pois a participação nelas pode trazer muitos benefícios a essas crianças, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves. Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. (BRASIL, 1997, p. 31)

Nenhum aluno, por suas características particulares, pode ser privado das aulas de EF. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias. Assim, é possível integrar a criança com deficiência ou com TDAH ao grupo, respeitando suas limitações e, ao mesmo tempo, dando-lhe oportunidade para que desenvolva suas potencialidades.

A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar [...] A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos. (BRASIL, 1997, p. 31)

1.5 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Além da genética, situações extremas como o uso do tabaco (fumo) durante a gestação também parecem estar relacionadas com o transtorno (ABDA, 2012).

Fatores orgânicos como o atraso no amadurecimento de determinadas áreas cerebrais e alterações em alguns de seus circuitos estão atualmente relacionados com o aparecimento dos sintomas. Supõe-se que todos esses fatores formem uma predisposição orgânica do indivíduo para desenvolver o problema, que pode vir a se manifestar quando a pessoa é submetida a um nível maior de exigência de concentração de desempenho. Além disso, a exposição a eventos psicológicos estressantes, como uma perturbação no equilíbrio familiar ou outros fatores geradores de ansiedade podem agir como desencadeadores ou mantenedores dos sintomas (MARQUES, 2013).

Rohde e Halpern (2004), afirmam que o TDAH pode ser dividido em três tipos: a) TDAH, com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH, com predomínio de

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

sintomas de hiperatividade/impulsividade; c) TDAH, combinado. A criança com TDAH com predomínio de desatenção apresenta um nível mais alto de isolamento social e retração, e grandes dificuldades de aprender habilidades sociais de forma apropriada. As crianças com TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade são mais agressivas que as pertencentes a um dos outros dois tipos, tendem a apresentar altas taxas de rejeição pelos colegas e sofrer de impopularidade. Já o tipo combinado apresenta como característica, maior comprometimento no funcionamento global, quando comparado aos dois outros grupos.

É importante destacar que um certo grau de desatenção e hiperatividade ocorre normalmente nas pessoas, mas nem por isso elas têm o transtorno. Para dizer que a pessoa tem TDAH, a desatenção e/ou a hiperatividade devem ocorrer de forma a interferir no relacionamento social do indivíduo, na sua vida escolar ou no seu trabalho. Além disso, os sintomas têm que acontecer, necessariamente, na escola (ou no trabalho, no caso de adultos) e também em casa. Por exemplo, uma criança que “apresenta os sintomas” (hiperatividade) em casa, mas na escola se comporta bem, muito provavelmente não tem TDAH. O que pode estar acontecendo é uma falta de limites (na educação) em casa, já que na escola ela responde à colocação de limites, comportando-se adequadamente em sala de aula (ANTUNES, 2001).

Tomberg e Alves (2013) afirmam que cerca de 3 a 6% das crianças na idade escolar que corresponde ao Ensino Fundamental (entre 6 a 14 anos de idade) apresentam hiperatividade e/ou déficit de atenção. O diagnóstico antes dos quatro ou cinco anos raramente é feito, pois o comportamento das crianças nessa idade é muito variável, e a atenção não é tão exigida quanto de crianças maiores. Mesmo assim, algumas crianças desenvolvem o transtorno numa idade bem precoce. Aproximadamente 60% dos pacientes que apresentam TDAH na infância permanecem com sintomas na idade adulta, embora em menor grau de intensidade. Na infância, o transtorno é mais comum em meninos. Com o passar dos anos, os sintomas de hiperatividade tentem a diminuir, permanecendo mais frequentemente a desatenção, e diminuindo a proporção homem x mulher, que passa a ser de um para um.

Na maioria das vezes, os sintomas são percebidos quando a criança inicia as

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

atividades de aprendizado na escola, pelos professores das séries iniciais, pois o ajustamento à escola é afetado. Durante o início da adolescência, o quadro geralmente mantém-se o mesmo, quanto aos problemas escolares; nesse período, o transtorno pode ser acompanhado de alterações de conduta (mau comportamento) e de dificuldades nos relacionamentos interpessoais. Porém, no final da adolescência e início da vida adulta ocorre melhora global dos sintomas, principalmente da hiperatividade, o que permite que muitos pacientes adultos não necessitem mais realizar tratamento medicamentoso para os sintomas (NAVES; CASTRO, 2012).

1.6 Tipos de TDAH: sintomas e características

De acordo com Amorim (2017, s/p), há três tipos principais de TDAH: Tipo Desatento, Tipo Hiperativo-Impulsivo e Tipo Misto. As características mais comuns do TDAH Tipo Desatento são desatenção, resistência à distração, dificuldade em sustentar o esforço em atividades mais exigentes e na percepção da passagem do tempo. Constituem sintomas principais do Tipo Desatento:

- ✓ Desviar facilmente a atenção do que está fazendo e cometer erros por prestar pouca atenção a detalhes. Distrai-se com seus próprios devaneios ou com um simples estímulo externo;
- ✓ Dificuldade de concentração em palestras, aulas, leitura de livros (dificilmente termina um livro, a não ser que o interesse muito);
- ✓ Às vezes parece não ouvir quando o chamam (muitas vezes é interpretado como egoísta e desinteressado);
- ✓ Durante uma conversa pode distrair-se e prestar atenção em outras coisas, principalmente quando está em grupos. Às vezes capta apenas partes do assunto e interrompe a fala do outro;
- ✓ Relutância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental;
- ✓ Dificuldade em seguir instruções, em iniciar, completar e só então, mudar de tarefa (muitas vezes é visto como irresponsável);
- ✓ Dificuldade em organizar-se com objetos (mesa, gavetas, arquivos, papéis...) e

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

com o planejamento do tempo;

- ✓ Problemas de memória de curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas.

O Tipo Hiperativo-Impulsivo se caracteriza por agitação, hiperatividade, impulsividade. A hiperatividade pode ser um problema, pois perturba o ambiente ao redor. São sintomas desse tipo de TDAH, segundo Amorim (2017, s/p):

- ✓ Inquietação: mexer as mãos e/ou pés quando sentado, musculatura tensa, com dificuldade em ficar parado num lugar por muito tempo;

- ✓ Faz várias coisas ao mesmo tempo, está sempre a mil por hora, em busca de novidades, de estímulos fortes. Detesta o tédio;

- ✓ Consegue ler, assistir televisão e ouvir música ao mesmo tempo;

- ✓ Pode falar, comer ou comprar compulsivamente e/ou sobrecarregar-se no trabalho. Muitos acabam estressados, ansiosos e impacientes;

- ✓ Tendência ao vício: álcool, drogas, jogos, Internet e salas de bate papo;

- ✓ Interrompe a fala do(s) outro(s); sua impaciência faz com que responda perguntas antes mesmo de serem concluídas;

- ✓ Costuma ser prolixo ao falar, perde sua objetividade em mil detalhes, sem perceber como se comunica. No entanto, não tem a menor paciência em ouvir alguém como ele, sem dar-se conta que é igual;

- ✓ Baixo nível de tolerância: não sabe lidar com frustrações, com erros (nem os seus, nem dos outros). Muitas vezes sente raiva e se recolhe;

- ✓ Impaciência: não suporta esperar ou aguardar por algo: filas, telefonemas, atendimento em lojas, restaurantes; quer tudo para "ontem";

- ✓ Instabilidade de humor: ora está ótimo, ora está péssimo, sem que precise de motivo sério para isso. Os fatores podem ser externos ou internos, uma vez que costuma estar em eterno conflito;

- ✓ Dificuldade em expressar-se: as palavras e a fala não acompanham a velocidade da sua mente. Muitos quando estão em grupo, falam sem parar, sem se dar conta que outras pessoas gostariam de emitir opiniões; o que deveria ser um diálogo transforma-se num monólogo que só interessa a quem está falando;

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

✓ A comunicação costuma ser compulsiva, sem filtro para inibir respostas inadequadas, o que pode provocar situações constrangedoras e/ou ofensivas: fala ou faz e depois pensa;

✓ Tem um temperamento explosivo: não suporta críticas, provocações e/ou rejeição. Rompe com certa facilidade relacionamentos de trabalho, sociais e/ou afetivos;

✓ Pode mudar inesperadamente de planos ou metas;

✓ Hipersensibilidade: pode melindrar-se facilmente, tendo uma tendência ao desespero, como se seu mundo fosse desmoronar-se a qualquer instante, incapacitando-o de ver a realidade como ela realmente é e buscar soluções.

O TDAH Tipo Misto ou Combinado apresenta, simultaneamente, as características dos tipos de TDAH desatento e hiperativo-impulsivo. Mesmo nos tipos mistos, a manifestação plena dos sintomas varia com a idade. Em crianças pequenas, a hiperatividade é mais visível, justamente porque não é adequado esperar um grau elevado de "concentração" delas. Com o início da alfabetização, passa a ser mais perceptível que, além da agitação, pode haver também uma tendência à distração, esquecimentos e desorganização. De forma geral, a hiperatividade é mais comum na infância e usualmente minimiza com o passar dos anos. Em adultos, geralmente se manifesta como hiperatividade mental. O diagnóstico quanto à criança ter ou não TDAH só pode ser realizado por um especialista (AMORIM, 2017, s/p).

1.7 Inclusão: crianças com TDAH na Educação Física escolar

Segundo Cardoso (2009), para a maioria dos professores, a falta de atenção, o excesso de agitação, a dificuldade para seguir instruções, controlar as emoções e as atitudes impulsivas dos alunos representam um caos no contexto escolar. É comum no ambiente escolar encontrarmos graus variados de desatenção, agitação e impulsividade; no entanto, há alunos que são incapazes de controlar esses comportamentos em decorrência do TDAH. Reconhecer a hiperatividade, a desatenção e a impulsividade como sintomas de um transtorno, não deixa de ser complexo, pois a realidade nos mostra o quanto a escola está despreparada para atender a diversidade.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

A necessidade do professor conhecer o TDAH exigirá desse profissional bastante estudo e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Conhecer e distinguir o TDAH da indisciplina escolar é imprescindível para que rótulos e estigmas não surjam no ambiente escolar e o professor não adote intervenções indevidas, sem que antes analise o contexto em que o aluno está inserido e faça um levantamento de hipóteses que possam estar desencadeando o comportamento inadequado do aluno. Tanto os rótulos, como as intervenções inapropriadas, além de serem reforçadores potenciais dos sintomas do TDAH, comprometem a interação social e contribuem com a baixa autoestima do aluno, sendo contrárias à uma educação efetivamente inclusiva (CARDOSO, 2009).

No Brasil, a proposta inclusiva é, segundo Toscano e Souza (2009), orientada a partir de dois importantes documentos. O primeiro, refere-se a LDB (BRASIL, 1996a), cujo texto recebe maior detalhamento num segundo documento, que se refere às Diretrizes Educacionais elaboradas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), no ano de 1998. “Deve-se considerar que a elaboração da referida legislação motivou novos olhares acerca das possibilidades e dificuldades arquitetônicas e sociais na atenção às necessidades educacionais especiais do alunado incluído na escola regular” (TOSCANO; SOUZA, 2009, p. 138).

Assim, é fundamental considerar que a inclusão dos alunos com deficiências ou com transtornos neurológicos, como a TDAH, demanda o reconhecimento do direito à diferença e principalmente a necessidade de redefinição da função social da escola a partir da cultura escolar. É possível perceber que a identificação do olhar dos professores de EF acerca do processo de inclusão de escolares em sua prática pedagógica possibilitou um aprofundamento das representações que os próprios profissionais detinham da EF escolar.

A citação da EF no III Plano Setorial de Educação Física em 1980, documento expedido pelo Centro Nacional de Educação Especial e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi de suma importância para a incorporação das aulas de EF em escolas especiais e inclusivas. Este documento foi publicado pelo Ministério da Educação após uma capacitação dirigida exclusivamente a professores de EF, em 1980, nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país (TOSCANO; SOUZA, 2009).

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Assim, desenvolveram-se algumas iniciativas isoladas de profissionais da EF que atuavam com práticas esportivas como a dança, o atletismo e a natação. A vontade de realizar uma intervenção pedagógica dirigida ao desenvolvimento de habilidades e competências das pessoas com transtornos e deficiências motivou os professores a organizarem turmas de crianças para vivenciar a dança, a prática do atletismo, de esportes adaptados e da natação na década de 1990. A participação destes alunos em campeonatos esportivos escolares possibilitou a visualização de alternativas procedimentais na atenção às deficiências e aos transtornos neurológicos.

De acordo com Toscano e Souza (2009), a prática pedagógica do profissional de EF, de instituições especiais e inclusivas foi associada, nesse contexto, a uma abordagem psicomotora/psicomotricista. A oferta de instrumentos adequados para experimentação de desafios motores, apresentados no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de EF, demonstrava ampliação do repertório de conhecimentos do aluno que poderiam ser transferidos para o seu cotidiano.

Na atualidade, a valorização das produções coletivas e a diversificação dos ambientes sociais extraescolares dinamizam o processo ensino-aprendizagem, podendo assim, preparar a pessoa com deficiência ou com TDAH a desenvolver estratégias de sobrevivência diante de experiências de exclusão social.

Segundo Rief (2005), o professor deverá atuar com esses alunos de forma moderada, até que eles consigam absorver o conteúdo e praticá-los sozinhos, de acordo com o seu ritmo. Usando sempre diversas metodologias e estratégias e estimulando-os, de acordo com o seu potencial, os observando durante as aulas semanais, sempre registrando o seu desempenho, poderá verificar se estes alunos conseguiram aprender e realizar todo o conteúdo, antes de passar para a próxima etapa.

Deve-se evitar, durante as aulas, a competição, esperando que o aluno venha a ter um desempenho melhor, quando os demais alunos estejam em um grau mais avançado. Realizar jogos coletivos sem a intenção de eliminação e sim a interação entre as crianças é o mais recomendado, estimulando o aluno a tentar melhorar a cada atividade e desafiar seus próprios limites. Assim, busca-se, durante as aulas de EF, desmistificar os rótulos de ganhador e perdedor. O aluno com TDAH se acha, muitas vezes, um perdedor, por não

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

conseguir realizar sozinho qualquer atividade. Cabe ao professor a diminuição do estresse, da ansiedade e dar a devida atenção a essa criança, incentivar a repetição e treinar um pouco mais, até a total absorção do conteúdo e da prática (RIEF, 2005).

O professor deve atentar-se aos movimentos motores de cada aluno. Se por algum motivo, um aluno não conseguir pegar a bola ao ser jogada, verificar se a criança tem problemas de visão, audição, coordenação motora, lentidão nos reflexos, desatenção ou outra característica; assim, deve mudar as táticas e diversificar as estratégias, promovendo entre os alunos a cooperação e aumentando a autoestima nas crianças com déficit de atenção (RIEF, 2005).

Para Rief (2005), o professor deve, ainda, estimular atividades em conjunto e o jogo “um a um”, sendo uma alternativa quando se tratar de uma competição; as atividades cooperativas aumentam a interação social entre as crianças. Escolher os alunos para formar um time, evita expor a discriminação desses alunos em público, sendo possível mesclar cada time com diferentes níveis de habilidades. Mesclar jogadores evitando a expressão “ele não é bom jogador”, é uma boa estratégia, pois faz com que um aluno mais preparado incentive os alunos mais desatentos a se esforçarem, cada vez mais.

O professor de EF pode colaborar com os alunos que têm TDAH de diversas maneiras, seja conversando, orientando ou mesmo modificando o ambiente, tentando reduzir a falta de atenção. Segundo Rief (op. cit.), há estudos com adultos que têm TDAH, cujos relatos sobre professores que, na sua infância, realmente os ajudaram ou serviram como monitores. Esses professores tinham as seguintes características, segundo Rief (2005, p. 5):

- ✓ Eram flexíveis, comprometidos com o ensino e estavam dispostos a trabalhar com o aluno em nível pessoal. Esforçavam-se bastante para ensinar as crianças e, em troca, tiveram a recompensa de saber que fizeram uma grande diferença na vida delas;

- ✓ Buscaram conhecimento e preparação sobre os distúrbios de aprendizagem. Ao reconhecer que os problemas eram, provavelmente de fundo biológico e fisiológico, evitaram interpretar que “essas crianças” se comportavam assim de propósito;

- ✓ Enxergavam os talentos das crianças e trabalharam com elas, fazendo mudanças e adaptações. Além disso, conseguiram identificar estratégias de superação para

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

que os pontos fortes da criança pudessem aparecer, apesar dos distúrbios de aprendizagem;

✓ Esses professores buscaram apoio administrativo. Os diretores devem estar cientes dos comportamentos e das estratégias para o trabalho com TDA e TDAH. Essa ajuda é fundamental para a implementação de programas comportamentais que talvez envolvam retirar a criança da classe quando o comportamento estiver prejudicando a capacidade de ensinar (do professor) ou a de aprender (dos alunos). É importante distribuir as crianças com distúrbios de aprendizagem por várias classes, em vez de colocar grupos grandes de alunos com TDA ou TDAH na mesma classe de EF. Esse “despejo” de alunos é injusto com todos os envolvidos;

✓ Respeitavam os alunos e evitavam envergonhá-los ou constrange-los na frente dos outros.

A característica comum a todos os professores que realmente fizeram a diferença na vida de pessoas com TDA ou TDAH “era a sua fé nos alunos”. Quando uma abordagem não funcionava, eles procuravam uma segunda, terceira, quarta, quinta e assim sucessivamente. “Essas crianças merecem o esforço extra” (RIEF, 2005, p.10).

2 Pesquisa de campo

2.1 Metodologia

Para o melhor entendimento do tema pesquisado, foi realizada pesquisa de campo de cunho qualitativo, com coleta de dados, por meio de questionário misto composto por 12 questões (uma fechada e 11 abertas), sendo seis referentes ao perfil dos pesquisados e seis de caráter específico, relacionado à temática investigada. O questionário foi aplicado a quatro professores (duas mulheres e dois homens), sendo dois de escolas particulares e dois de escolas municipais das cidades de Osasco e de Barueri (EMEF).

A interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo foi realizada com base no modelo qualitativo descritivo. Por metodologia qualitativa entende-se aquele modelo que não pode ser quantificável e mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim, “quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

quantificáveis” (DUARTE, 2017, s/p), sendo necessário um método de análise que permita alcançar, comparar e analisar opiniões, valores, posturas e comportamentos, que é do que se trata nesta investigação. A análise dos dados segue a abordagem descritiva. Segundo Marconi e Lakatos (2011), o método descritivo é aquele que visa à descrição de certa realidade pesquisada.

2.2 Perfil dos professores

De acordo com os dados coletados nos questionários respondidos pelos professores, foi possível traçar o perfil de cada um deles. Assim, buscando preservar as identidades dos respondentes, utilizam-se nomes fictícios (Mário, Vera, Marcelo e Aline), como recomenda o Princípio da Ética na Pesquisa Científica, enquanto norteador metodológico indispensável a qualquer investigação que envolva seres humanos (BRASIL, 1996b). Com base nesse princípio, apresentam-se, a seguir, as informações referentes ao perfil dos quatro professores pesquisados.

Tabela 1 – Perfil dos professores pesquisados

Professores	Idade	Faculdade	Formação	Tempo de profissão	Escola que atua
Mário	34	UNIBAN	Educação Física	10 anos	Particular
Vera	54	OSEC	Educação Física	32 anos	Particular
Marcelo	57	USP	Educação Física	35 anos	EMEF Osasco
Aline	46	UNICAMP	Educação Física	20 anos	EMEF Barueri

Fonte: Tabela elaborada pelos autores deste artigo a partir das respostas dos professores

2.3 Apresentação dos dados e análise dos resultados

Apresentam-se, a seguir, as seis questões específicas relacionadas à temática deste artigo, que foram respondidas pelos professores, seguidas de suas respostas e as análises correspondentes.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

1) Já trabalhou e/ou lecionou para crianças com TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Em que série/ano?

Três dos professores pesquisados afirmaram que já trabalharam com crianças com laudo de TDAH no Ensino Fundamental I, em várias séries/anos. Um dos professores (Marcelo) alegou “desconfiar” que teve alunos com TDAH, mas não tem certeza. De fato, para Naves e Castro (2012), na maioria das vezes, os sintomas são percebidos quando a criança inicia as atividades de aprendizado na escola, pelos professores das séries iniciais, pois o ajustamento à escola é afetado. Segundo Cardoso (2009), conhecer o TDAH exigirá do professor bastante estudo e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Conhecer e distinguir o TDAH da indisciplina escolar é imprescindível para que rótulos e estigmas não surjam no ambiente escolar e o professor não adote intervenções indevidas. Para Rief (2005), na EF, o professor deve atentar-se aos movimentos motores de cada aluno. Se por algum motivo, um aluno não conseguir pegar a bola ao ser jogada, verificar se a criança tem problemas de visão, audição, coordenação motora, lentidão nos reflexos, desatenção ou outra característica; assim, deve mudar as táticas e diversificar as estratégias, promovendo entre os alunos a cooperação e aumentando a autoestima nas crianças com déficit de atenção.

2) Quais as dificuldades que você teve ao lecionar Educação Física para essas crianças?

Mário afirmou ser a dificuldade do aluno em realizar as atividades com os demais colegas. A professora Vera respondeu que os alunos com TDAH não obedecem às regras. A Professora Aline respondeu que teve dificuldades com a falta de foco e motivação para a realização dos exercícios propostos. As respostas remetem ao que afirmou Amorim (2017): as crianças com TDAH, além da agitação, possuem tendência à distração, esquecimento e desorganização, o que as prejudica em atividades escolares coletivas, que demandam disciplina e pressupõem regras. Quanto à motivação, segundo a OMS (1993), o TDAH compromete o desenvolvimento de regiões cerebrais importantes, como aquelas responsáveis por emoções, motivação e sistema de recompensa.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

3) Quais os aspectos positivos de se lecionar Educação Física para as crianças com TDAH?

Para o Professor Marcelo, seria fazer com que o aluno realizasse as tarefas solicitadas, de modo satisfatório, o que é muito gratificante para ele (Professor) e também para a criança. Para o Professor Mário é dar oportunidade a cada criança de se socializar e interagir de forma lúdica. A Professora Vera afirmou que é quando a criança consegue realizar um trabalho sozinha. Para a Professora Aline a parte positiva se refere ao desenvolvimento da criança, voltado às cognições da parte física e emocional. Essas respostas remetem ao que consta nos PCN (BRASIL, 1997): a prática da EF na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos, conhecendo as suas potencialidades e limitações. Também estimula situações de vivência de situações de socialização e de ludicidade que são essenciais para a saúde e contribuem para o bem-estar coletivo. A resposta da Professora Aline confirma a visão de Monteiro (2013): na EF deve-se priorizar o desenvolvimento da criança, nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano (MONTEIRO, 2013).

4) Como essas crianças (com TDAH) reagem às aulas de Educação Física?

O Professor Marcelo não informou. O Professor Mário afirmou que “desenvolvem aspectos comportamentais”. A Professora Vera respondeu que eles reagem bem, mas não conseguem acompanhar as atividades no ritmo das outras crianças. Para a Professora Aline, as reações são diversas: algumas crianças apresentam maior interesse, enquanto outras têm um interesse menor. Essas respostas lembram as afirmações de Amorim (2017, s/p), quando ela diz que há vários tipos de TDAH: Tipo Desatento, Tipo Hiperativo-Impulsivo e Tipo Misto e que as características variam de um tipo para o outro. As características mais comuns do TDAH Tipo Desatento são desatenção, resistência à distração, dificuldade em sustentar o esforço em atividades mais exigentes e na percepção da passagem do tempo. Esse tipo desvia facilmente a atenção do que está fazendo e comete erros por prestar pouca atenção a detalhes. Distrai-se com seus próprios devaneios ou com um simples estímulo externo. Possui dificuldade de concentração em atividades, o que o acaba desmotivando e fazendo com que perca o interesse nelas.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

Nesse aspecto, é importante ressaltar a dinamização do trabalho dos professores no sentido de tornar a EF escolar atraente para os alunos, fazendo com que ela tenha objetivos e finalidades definidos e possa contribuir para a formação das crianças e dos jovens, atuando de forma interdisciplinar nas escolas (CONFEEF, 2002).

5) Você se considera preparado (a) para atuar com crianças com TDAH?

Por quê?

Mário e Vera afirmam estar preparados pela vivência e experiência. O Professor Mário ressalta que apesar da experiência, necessita de maior capacitação, de mais conhecimento, mas que confia em sua percepção e sempre adapta as aulas às condições dos alunos. O Professor Marcelo diz que não se sente preparado, que as escolas oferecem pouquíssimas possibilidades de capacitação e que, nessa área, nunca soube de nenhum curso oferecido aos docentes. A Professora Aline respondeu que não se sente preparada porque nunca fez nenhum curso a respeito.

As respostas dos professores são relevantes porque lembram a importância do profissional de EF em sua atuação com os alunos. Essa prática não pode ser improvisada, nem encarada como mero lazer, devendo, o professor estar preparado para as atividades a serem desenvolvidas, especialmente quando se trata de alunos com distúrbios neurológicos como é o caso de TDAH. Para Loovis (2004, p. 174), os professores de EF não estão preparados para lidar com a natureza e magnitude dos problemas encontrados ao trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de transtorno, o que leva à frustração. Se não for controlada com eficiência, essa frustração pode desencadear tomadas de decisões incorretas com os alunos.

6) Como você faz a inclusão das crianças com TDAH?

O Professor Marcelo respondeu que quando “intui” que o aluno tem algum transtorno realiza atividades coletivas e cooperativas, que não envolvam maiores dificuldades; também utiliza jogos diversos e material diversificado. O Professor Mário afirmou que dispensa mais atenção às crianças com o transtorno e àquelas que necessitam de inclusão, diversificando as aulas e dando às crianças condição de participação “atendendo às necessidades motoras em suas complexidades” (Professor Mário). A Professora Vera afirmou que faz a inclusão respeitando os limites e os tempos das crianças.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

A Professora Aline respondeu que faz a inclusão “incentivando-as a se inserir no grupo e motivando as outras crianças a ajuda-las”.

As informações fornecidas pelos professores, em suas respostas, confirmam o que escrevem os teóricos. Para Rief (2005), as práticas de inclusão são excelentes para os professores e para os alunos com necessidades especiais, mas elas não são implantadas espontaneamente. Os professores devem fazer com que elas sejam implantadas. Serão eles os responsáveis pela verdadeira inclusão, por meio de adaptações e ajustes que permitam a efetiva participação das crianças. Segundo Loovis (2004), a inclusão de alunos com transtornos neurológicos deve basear-se, sobretudo, no conceito de ambiente menos restrito, envolvendo atividades coletivas que proporcionem a integração e a socialização com os outros. Craft (2004) afirma que muitas das crianças com TDAH podem e devem ser incluídas na EF regular, juntamente com seus colegas de classe, sempre sob o olhar atento do professor.

Considerações finais

Por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, este estudo se propôs a investigar a importância da EF escolar para alunos com TDAH, por meio da prática de professores que atuam no Ensino Fundamental I. Para a coleta de dados empíricos foi aplicado questionário misto, composto por 12 questões (uma fechada e 11 abertas), sendo seis referentes ao perfil dos pesquisados e seis de caráter específico, relacionado à temática investigada.

O questionário foi aplicado a quatro professores (dois homens e duas mulheres), sendo dois de escolas particulares e dois de escolas municipais das cidades de Osasco e de Barueri (EMEF). Os dados foram analisados à luz do modelo qualitativo descritivo que se caracteriza pela apreciação subjetiva do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais.

Esses dados evidenciaram que três dos professores pesquisados já lecionaram para alunos com laudo médico de TDAH e um alegou “desconfiar” que teve alunos com esse transtorno. Os professores afirmaram que é muito gratificante trabalhar com esses alunos, apesar das dificuldades que apresentam, pois as atividades de EF contribuem ao

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

desenvolvimento dos alunos, em seus mais variados aspectos.

A primeira hipótese, inicialmente formulada, foi confirmada, pois as aulas de EF buscam contribuir ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo-social dos alunos com TDAH, e não somente inseri-los às técnicas desportivas. Os professores responderam que a EF escolar contribui para a socialização e a interação de forma lúdica; que colabora para o desenvolvimento, voltado às cognições da parte física e emocional da criança, o que as incentiva a superar as próprias limitações.

Quanto à segunda hipótese, foi confirmada parcialmente, pois dois professores se sentem preparados para lidar, na prática, com alunos que têm TDAH, por causa de sua experiência docente. Dois responderam que não estão preparados e que precisam de mais informações sobre o TDAH. Dos que se sentem preparados, um afirmou que precisa de capacitação, ou seja, de mais conhecimentos sobre esse transtorno.

A terceira hipótese também foi confirmada, pois os professores se defrontam com a desatenção, a falta de interesse e a impulsividade dos alunos com TDAH, além de dificuldades em realizar atividades com os colegas, não obedecer regras, falta de foco e de motivação na realização dos exercícios propostos e não conseguir realizar as atividades no ritmo das outras crianças.

Os professores afirmaram que os alunos com TDAH reagem bem às aulas de EF, uns com maior e outros com menor interesse. Quanto à inclusão, os docentes responderam que dispensam mais atenção às crianças com TDAH, respeitando os seus limites, e realizam a inclusão por meio de atividades coletivas e cooperativas, que não envolvam muitas dificuldades; utilizam jogos e materiais variados, diversificando as aulas e dando às crianças condições de participação, atendendo às necessidades motoras, em suas complexidades. Também realizam a inclusão incentivando as crianças a se inserir no grupo e motivando as outras crianças a ajuda-las.

Assim, as respostas dos professores, em seu conjunto, demonstraram a inegável importância da EF escolar para as crianças com TDAH, enquanto disciplina indispensável ao seu desenvolvimento. Por meio de diversas atividades e procedimentos, adotando variadas metodologias e estratégias, os professores procuram estimular os alunos a participar das aulas de EF, com a perspectiva de que possam

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

superar as dificuldades inerentes ao transtorno e desenvolver habilidades, competências, hábitos, atitudes e valores necessários à vida saudável.

Dessa forma, estreitando as relações com os colegas de classe, por meio das atividades físicas, o aluno com TDAH se tornará mais integrado, mais seguro de si e mais interessado em aprender, demonstrando que a EF se constitui em verdadeira ferramenta de transformação social e de inclusão escolar, auxiliando no desenvolvimento integral das crianças, no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a consolidação de uma sociedade mais justa, mais humana e livre de preconceitos e discriminações.

Referências

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. Publicado em 20 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/399-algumas-estrat%C3%A9gias-pedag%C3%B3gicas-para-alunos-com-tdah.html>>. Acesso em 21 mar. 2017.

AMORIM, Cacilda. **Como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade pode ocorrer**. Disponível em: <<https://dda-deficitdeatencao.com.br/tipos/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ANTUNES, C. **Miopia da atenção: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula**. São Paulo: Salesiana, 2001.

AZEVEDO, Edson Sousa de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Revista Kinein**, vol. 1, nº 1, UFSC, Dez/2000.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Lei 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art26%3>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da educação, 1996 [1996a].

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução 196/96,** de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 1996 [1996b]. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. O fazer pedagógico diante do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto escolar. In: DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **EFDeportes.com,** Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 154, Marzo de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendencias-constituídas.htm>>. Acesso em 10 maio 2017.

CONFED, Conselho federal de Educação Física. Educação Física Escolar. **Revista EF,** nº 05, dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3457>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CRAFT, D. H. Distúrbios de Aprendizagem e Déficits de Atenção. In: WINNICK, J. **Educação física e esportes adaptados.** São Paulo: Manole, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, Fabiano Pires. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica de seus atores. **Sprint Magazine,** vol. 18, nº 105, novembro/dezembro, 1999.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Pesquisa quantitativa e qualitativa.** Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/pesquisa-quantitativa->

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

qualitativa.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS; Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 17, nº 3, p. 734-750, jul./set., 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. Editora Scipione, 1997.

GASPAR, D.; MIRANDA, S. de. Conteúdos alternativos que desencadeiam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física do ensino médio. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, nº 9, Curitiba: PUCPR, 2009.

LOOVIS, E.M. Distúrbios Comportamentais. In: WINNICK, J. **Educação física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Challine mendes. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: aspectos sociais e psicológicos**. Publicado em setembro de 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-aspectos-sociais-e-psicologicos>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MONTEIRO, Francisco de Assis Leite. **A educação física escolar: abordagens pedagógicas e práticas de ensino sob a ótica dos professores e gestores**. Monografia do curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade de Brasília, Polo de Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7041/1/2013_FranciscodeAssisLeiteMonteiro.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

MOREIRA, Camila F. **Transtorno de déficit de atenção**, 2014. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/121809559/transtorno-de-deficit-de-atencao>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

NAVES, Ernando Cezar Vieira; CASTRO, Eliana Maria. A hiperatividade no contexto escolar. **Cadernos da FUCAMP**, vol.10, nº 13, p. 56-70, 2012.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE FERNÃO DIAS

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte.** São Paulo: Ibrasa, 1982.

RIEF, Sandra. **Abordagem e ensino de crianças com TDAH: Técnicas, estratégias e intervenções.** São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Jornal de Pediatria**, **80** (2), 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300009>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem aos dias atuais. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, ano 17, nº 169, junho de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TOMBERG, Maria de Lurdes Oliveira; ALVES, Vivian Juruá. **Transtorno de hiperatividade e déficit de atenção**, 30 out. 2013. Disponível em: <http://www.beneficencia-pelotas.com.br/site/content/home/dicas_interna.php?id=6>. Acesso em: 21 abr. 2017.

TOSCANO, Chrystiane Vasconcelos Andrade; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Representações conceituais na prática educativa especial e inclusiva do professor de Educação Física. In: DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

VOSER, Rogério da C.; GIUSTI, João Gilberto. Educação Física Escolar: uma perspectiva pedagógica. **Revista Paulista de Educação Física**, nº 1, São Paulo, 2007.

Recebido em: 30/06/2018

Aceito em: 10/07/2018