

**Percepção docente sobre alunos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
(TDC) e inclusão escolar no Amazonas: dados preliminares**

**Teacher Perception of students with Developmental Coordination Disorder (DCD) and
school inclusion in Amazonas: preliminary data**

**Percepción docente de estudiantes con Trastorno de Coordinación del Desarrollo (TCD)
e inclusión escolar en Amazonas: datos preliminares**

Recebido: 11/09/2020 | Revisado: 18/09/2020 | Aceito: 22/09/2020 | Publicado: 24/09/2020

Samia Darcila Barros Maia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0863-1432>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: samia.darcila@gmail.com

Letícia Cavalcante Morais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6449-7042>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: leticia.ufam@hotmail.com

Lena Rose Lago Cecílio Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-534X>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: lenalagocf@gmail.com

Cleverton José Farias de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7085-6651>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: cleverton@ufam.edu.br

Lúcio Fernandes Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1193-6029>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: lucciofer@gmail.com

Resumo

Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) é um prejuízo acentuado no desenvolvimento da coordenação motora que afeta o desempenho nas atividades escolares. O olhar perceptivo do docente sobre este fenômeno pode favorecer a inclusão escolar. O

objetivo deste trabalho foi descrever dados preliminares sobre a percepção docente quanto ao desempenho escolar de alunos TDC no Amazonas. Foi adotada a metodologia descritiva por meio de entrevistas não-estruturadas e realizamos a análise dos dados segundo a Análise Textual Discursiva (ATD). Participaram das entrevistas 5 docentes de uma escola estadual localizada na zona Sul da cidade de Manaus-AM. Os docentes foram entrevistados a respeito de alunos, em pares, um com indicativo de TDC e outro livre desta condição, de acordo com a avaliação motora previamente realizada pelo Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano - LECOMH. Este artigo tem como conclusão preliminar que docentes percebem as dificuldades escolares dos alunos, mas não as atribuem ao fenômeno TDC fato que nos traz uma reflexão acerca de como o TDC afeta negativamente as atividades de vida escolar bem como a percepção que os docentes têm sobre estes estudantes, da exclusão escolar deste público sofre e da necessidade da condução de estudos posteriores envolvendo este fenômeno.

Palavras-chave: Educação; Percepção docente; Transtorno do desenvolvimento da coordenação; Educação inclusiva; Contexto amazônico.

Abstract

Developmental Coordination Disorder (DCD) is a marked impairment in the development of motor coordination that affects performance in school activities. The teacher's perceptive view of this phenomenon may favor school inclusion. The objective of this work was to describe preliminary data on the teachers' perception regarding the academic performance of DCD students in Amazonas. The descriptive methodology was adopted through unstructured interviews and we performed the data analysis according to the Discursive Textual Analysis (DTA). Five teachers from a state school located in the south of the city of Manaus-AM participated in the interviews. The teachers were interviewed about students, in pairs, one with an indication of DCD and the other free of this condition, according to the motor assessment previously performed by the Laboratory of Studies in Human Motor Behavior - LECOMHpr. This article has as a preliminary conclusion that teachers perceive student's school difficulties, but do not attribute them to the DCD phenomenon, a fact that brings us a reflection about how DCD negatively affects school life activities as well as the perception that teachers have about them. students, the school exclusion of this public suffers and the need to conduct further studies involving this phenomenon.

Keywords: Education; Teacher perception; Developmental coordination disorder; Inclusion education; Amazonian context.

Resumen

El Trastorno de Coordinación del Desarrollo (TCD) es un impedimento marcado en el desarrollo de la coordinación motora que afecta el desempeño en las actividades escolares. La visión perceptiva del profesor sobre este fenómeno puede favorecer la inclusión escolar. El objetivo de este trabajo fue describir datos preliminares sobre la percepción de los docentes sobre el desempeño académico de los estudiantes TCDen Amazonas. Se adoptó la metodología descriptiva a través de entrevistas no estructuradas y se realizó el análisis de datos según el Análisis Textual Discursivo (ATD). En las entrevistas participaron cinco profesores de una escuela pública ubicada en el sur de la ciudad de Manaus-AM. Los docentes fueron entrevistados sobre los alumnos, en parejas, uno con indicación de TCDy otro libre de esta condición, según la evaluación motora realizada previamente por el Laboratorio de Estudios en Conducta Motora Humana - LECOMHpr. Este artículo tiene como conclusión preliminar que los docentes perciben las dificultades escolares de los estudiantes, pero no las atribuyen al fenómeno TCD, hecho que nos trae una reflexión sobre cómo el TCD afecta negativamente las actividades de la vida escolar así como la percepción que los docentes tienen de ellas. estudiantes, la exclusión escolar de este público sufre y la necesidad de realizar más estudios que involucren este fenómeno.

Palabras clave: Educación; Percepción docente; Trastornos del desarrollo de la coordinación; Inclusión escolar, Contexto de amazon.

1. Introdução

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, especificamente no Capítulo V (art. 59), alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são contemplados, enfatizando que devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, e que seus direitos sejam assegurados no que corresponde a métodos, currículos, técnicas e recursos educativos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996).

Os avanços nos marcos legais são inegáveis e apontam para a necessidade de mudar a escola para além de modelos “normatizantes” que são geradores de exclusão. A Declaração de Salamanca (1994) preconiza que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com NEE devem ter acesso à escola regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segundo Resende et. al. (2008), que não versa apenas sobre educação e sim sobre todos os Direitos Humanos,

apresentou novo conceito de pessoa com deficiência. Neste documento são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) passou a considerar como alunos com NEE, aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Instituiu, ainda, a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, da educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2008).

Diante disso, defendemos que alunos com transtornos motores devam compor o público atendido pelo movimento da Educação Inclusiva, uma vez que estão sob o risco de exclusão e que merecem atenção especial por conta das consequências negativas causadas por este transtorno ao longo de seu percurso desenvolvimental.

Quando mencionamos transtornos motores nos referimos ao Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) que é caracterizado por prejuízo acentuado no desenvolvimento da coordenação motora do indivíduo não atribuíveis e explicáveis por causas neurológicas e/ou físicas (APA, 2013; Ferreira, et al., 2015; Santos et al., 2015). É uma condição que merece atenção especial em razão do impacto negativo causado nas atividades da vida diária (AVD) e atividades da vida escolar (AVE) (Magalhães, et al., 2011). Deste modo este trabalho pretende descrever dados preliminares sobre a percepção docente quanto ao desempenho escolar de alunos TDC no Amazonas.

2. TDC: Caracterização, identificação e prevalência

De acordo com a terminologia proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (Organização, 2003), o indivíduo com TDC pode apresentar, no componente estrutura e função do corpo, problemas de planejamento motor e declínio do desempenho com a repetição. Na componente atividade, observamos lentidão no autocuidado e qualidade precária em habilidades como a escrita. Já na participação, verificamos impacto no desempenho escolar, com lentidão e desinteresse tanto nos trabalhos escolares como no envolvimento em jogos e brincadeiras (Missiuna et al., 2006).

As características do TDC podem ser observadas em crianças que ingressam na escola, de modo que sua coordenação motora se apresenta aquém do esperado, sendo verificado por desajustes para lidar com as exigências do ambiente, bem como nas tarefas acadêmicas como escrever, recortar, pintar e nas atividades motoras do cotidiano infantil (Ferreira et al., 2003). Ainda, o transtorno pode ser observado em adolescentes durante as aulas de educação física ou prática de esportes (Ferreira et al., 2003).

De acordo com a 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças, a identificação e o diagnóstico do TDC ocorre por meio do atendimento de quatro critérios que envolvem (a) avaliação física individual, (b) relatórios escolares (c) relatórios profissionais e (d) síntese clínica, até que todos esses critérios sejam atendidos o indivíduo é referido como provável TDC (pTDC) (DSM-V-APA, 2013, Smits-Engelsman, et al., 2015).

Para a avaliação física o instrumento mais utilizado na identificação do TDC tem sido a Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças – 2ª edição – (MABC-2) que atende aos critérios (a) e (b) do DSM-V, sua função é identificar transtornos ou atrasos no desenvolvimento motor de crianças e adolescentes (Henderson & Sugden, 2007). O MABC-2 é útil nos contextos clínico e educativo e é de grande valia para pesquisadores de diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A prevalência do TDC em idade de 5 a 11 anos está estimada em 6% (APA, 2000; 2013), sendo suficiente para ranqueá-lo entre os transtornos desenvolvimentais mais presentes em crianças (Wann, 2007). No âmbito nacional, encontramos altas taxas de prevalência do TDC em escolares, como os estudos de: (1) França (2008) realizado na cidade de Maringá-PR com 22,8%, (2) Silva & Beltrame (2013) realizado nas cidades de Florianópolis e de São José no Estado de Santa Catarina 27,8%, (3) Coutinho et al., (2011) estudo realizado na cidade de Porto Alegre-RS com 51%, (4) Santos & Vieira (2012) estudo realizado em Maringá-PR com 21,9% e (4) Valentini, Clark & Whitall (2014) estudo também conduzido no sul do Brasil com 33% de prevalência.

No contexto amazônico as estimativas também são preocupantes, como apontam os seguintes estudos realizados em Manaus-AM: (1) Souza et al., (2007) em pesquisa que apontou uma prevalência de 22,1% em escolares com indicativos de TDC, (2) Santos et al., (2015) em pesquisa que apontou uma prevalência de 33% em escolares com indicativos de TDC, (3) Cabral (2018) em pesquisa que apontou uma prevalência de 30,5% em escolares com indicativos de TDC.

É importante ressaltar que os estudos, anteriormente citados, apresentam estimativas que ficaram muito acima da que é preconizada pela literatura. Isto revela um quadro extremamente preocupante envolvendo estudantes entre 5 e 11 anos de idade, visto que, o transtorno motor, por si só, já causa efeitos devastadores à educação e à saúde deles. Isso nos mostra que, além da importância da identificação desta condição em nossos escolares, existe a necessidade da elaboração e do oferecimento de programas de intervenção que auxiliem no desenvolvimento de escolares com indicativos de TDC.

Desta forma, nos reportamos às famílias, escolas e docentes, pois, estamos diante de um público com grandes possibilidades de iniciarem um ciclo de insucessos, exclusão e auto exclusão que poderá viabilizar o abandono escolar.

3. Percepção docente sobre alunos com TDC

Percepção é a impressão do objeto social ocasionada não apenas por características do próprio objeto, mas também devido aos aspectos afetivos que o sujeito desenvolve. Segundo Chauí (2000) percepção é um conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais.

A autora também sugere que é possível compreender que a percepção se une à estrutura cognitiva para ter significado. Este se refere às características do objeto, na interação, experiências anteriores e nos sentimentos vivenciados anteriormente, como no caso da relação professores e alunos, desenvolvendo um conjunto de componentes (afetivo, cognitivo e social).

A percepção no contexto escolar é o modo pelo qual o professor transmite conhecimento por meios sensoriais e da linguagem. Ela está vinculada a um contexto social e/ou a um signo, tem a propriedade de facilitar e mediar a transmissão do conhecimento que se inicia no nascimento e acompanha o indivíduo até a morte (Moraes, 2017).

O olhar perceptivo do docente no processo de aprendizagem do aluno tem relevância, pois sua postura e atitudes podem auxiliar o aluno em seus objetivos ou prejudicá-lo, caso haja algum transtorno de aprendizagem. Deste modo cabe ao docente estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto (Drowet, 1995).

A percepção do docente pode proporcionar ao aluno um atendimento eficaz em sala de aula ou poderá conduzi-lo a setores e profissionais qualificados que poderão atendê-lo e auxiliá-lo na melhoria de sua qualidade de vida no âmbito familiar e escolar. Para tanto, se faz

necessário investigar quão capaz e preparado o professor está em relação à sua percepção sobre as dificuldades de seus alunos e se esse profissional reconhece a importância de seu papel frente ao desafio que é a inclusão.

Neste prisma, passamos a refletir criticamente se as dificuldades que os alunos com TDC apresentam em seu cotidiano escolar são perceptíveis ao docente o que nos conduziu ao objetivo deste estudo que foi levantar dados preliminares sobre a percepção dos docentes quanto ao desempenho escolar dos adolescentes com provável TDC (pTDC) no Amazonas.

4. Metodologia

Este é um estudo do tipo descritivo (Volpato, 2007) envolvendo a percepção dos docentes das disciplinas de português, matemática e educação física sobre o desempenho escolar dos adolescentes com pTDC. Foi submetido ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas e aprovada conforme parecer nº 3.726.225 com o número CAAE – 25426319.3.0000.5020. Posteriormente solicitamos autorização junto à Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) e a direção da escola para a realização das entrevistas.

Inicialmente participariam 6 docentes, no entanto um (Educação Física) se ausentou da escola por licença médica, então nossa pesquisa contou com a participação direta de 5 docentes (dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática e um de Educação Física) de uma escola da rede estadual de ensino localizada na zona Sul da cidade de Manaus-AM.

Participaram ainda, de forma indireta, 4 alunos, dois com indicativo de pTDC e dois livres desta condição conforme os resultados indicados pela bateria motora do teste MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children – Bateria de Avaliação do Movimento para Crianças – MABC-2).

Como critérios de inclusão adotamos: (a) Docentes que atuassem no Ensino Fundamental II; (b) Docentes com experiência mínima de 02 anos; (c) Docentes que trabalhassem no local da pesquisa, no mínimo, há um ano; (d) Docentes que ministrassem aulas para adolescentes identificados com pTDC segundo o teste MABC-2.

Como critérios de inclusão adotamos: (a) Docentes substitutos ou professores auxiliares; (b) Docentes que estivessem ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física de maneira complementar (que não fossem graduados nestas áreas); (c) Docentes que atendessem aos critérios de inclusão, mas que se recusassem a participar da pesquisa.

As pesquisas em ciências humanas têm amplamente utilizado a entrevista como forma de recolha de dados. Ela tem sido definida como um método, às vezes como um instrumento de pesquisa, para outros, uma técnica (Manzini, 2006).

Considerando as indicações de Manzini (2006), utilizamos como instrumento a entrevista não-estruturada — aquela em que deixamos o entrevistado decidir pela forma de construir a resposta (Laville & Dione; 1999). A realização da entrevista não-estruturada teve como objetivo verificar a percepção do docente sobre o adolescente com pTDC. Para tal, elaboramos uma única questão: “Na sua percepção como é o desempenho do (a) aluno (a) X na sua disciplina?”. O tempo de entrevista era indeterminado, podendo o entrevistado discorrer durante o tempo que considerasse necessário.

As entrevistas foram realizadas durante o horário de trabalho pedagógico (HTP) de forma individual e em uma sala reservada, iniciavam com uma breve conversa informal e descontraída com apresentação da pesquisadora e solicitação de autorização para gravar o áudio para análise posterior, em seguida os docentes, sem prévio conhecimento da condição dos alunos, se com indicativo ou sem indicativo de pTDC, foram entrevistados. A pergunta geradora foi lida em voz alta e o docente tinha tempo livre para formular sua resposta.

Consideramos importante entrevistar os docentes a respeito de adolescentes com pTDC bem como de alunos livres desta condição, para que pudéssemos ter um formato de grupo de controle e aumentar a credibilidade dos relatos colhidos, então a princípio seria uma questão geradora e indagando a percepção de um docente sobre dois adolescentes.

Após a entrevista os áudios gravados foram transcritos, destacamos as evidências corroborativas e estruturamos as seguintes categorias elencadas: (a) Percepção inicial sobre o(a) aluno(a); (b) A quê/ou quem o docente atribui o comportamento do(a) aluno(a); e (b) Atitudes tomadas para com os alunos nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares. Na análise proposta, o nosso interesse não foi somente observar as regularidades nos relatos, mas também, valorizar as singularidades das falas e das experiências dos sujeitos em relação a percepção que têm em relação aos adolescentes com pTDC.

Desta maneira, para elaborar os textos a partir das narrativas dos sujeitos e analisar os dados utilizamos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes, 2003). Método de análise que busca a construção de um metatexto descritivo e interpretativo a partir do conjunto de textos produzidos na recolha de dados.

Inicialmente as entrevistas narrativas foram transcritas e o texto passou por um processo de desconstrução, definido como unitarização. O próximo passo foi a categorização que é “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo

inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (Moraes, 2003, p. 196).

Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões (Moraes & Galiazzi, 2006). As categorias foram nomeadas e caracterizadas com o objetivo de oportunizar a construção do metatexto que nos conduziu aos resultados e tornou possível interpretar as percepções dos docentes sobre os adolescentes com pTDC.

5. Resultados e Discussão

Após a transcrição do áudio das entrevistas e leitura do seu conteúdo, identificamos três categorias que nos permitiram verificar se os docentes percebiam as dificuldades dos adolescentes com pTDC. Estas categorias foram: (1) Percepção inicial sobre o(a) aluno(a), (2) A quem/quem o docente atribui o comportamento do(a) aluno(a) e (3) Atitudes tomadas para com os alunos nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares. que nos permitiu compreender se os docentes percebiam as dificuldades dos adolescentes com pTDC, conforme mostram os Quadros 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Em todos os relatos alunos e docentes foram descritos no sexo masculino com o intuito de preservar a identidade deles.

Quadro 1 - Percepção inicial sobre o(a) aluno(a) com base na categoria 1.

	Docente I (Língua Portuguesa)	Docente II (Matemática)
Aluno A (com pTDC)	Aluno agitado, notas baixas, sai da sala com frequência e tem dificuldades em se concentrar nas atividades.	Aluno agitado, notas baixas, sai da sala o tempo todo, possui dificuldades em se concentrar nas atividades. O aluno também não tem interação social, sofre bullying dos colegas por conta de falta de cuidados com a higiene pessoal.
Aluno B (sem pTDC)	Aluno de notas medianas, não apresenta muitas dificuldades na disciplina, mas dá trabalho em relação ao comportamento escolar.	Aluno não apresenta dificuldades na disciplina, porém conversa muito nas aulas e não entrega as tarefas em dias, no entanto apresenta notas razoáveis.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quadro 2 - Percepção inicial sobre o(a) aluno(a) com base na categoria 1.

	Docente III (Língua Portuguesa)	Docente IV (Matemática)	Docente V (Educação Física)
Aluno C (com pTDC)	Aluno não domina o conteúdo fundamental das disciplinas apresentando muita dificuldade na leitura e escrita.	Aluno não domina as quatro operações matemáticas e possui rendimento abaixo da média escolar	Aluno embora tenha dificuldades em sala de aula, gosta muito das aulas práticas e é bem participativo/ativo principalmente no futsal.
Aluno D (sem pTDC)	O aluno é super comunicativo e organizado, mas conversa demais durante as aulas.	É um aluno de bom desempenho na disciplina, organizado e participativo embora falte demais as aulas.	Aluno apesar de participativo tem muitas faltas o que faz com que ele não entregue as atividades no prazo correto.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A percepção inicial dos docentes participantes deste estudo sobre os alunos aponta uma divisão dicotômica dos alunos entre o grupo de alto rendimento escolar e o grupo de baixo rendimento escolar, a classificação dos alunos, segundo os docentes, se dá de acordo com as notas escolares e comportamento

Segundo Kavale e Forness (1996) alunos com dificuldades de aprendizagem são geralmente avaliados como menos populares, menos cooperativos e mais rejeitados pelos seus colegas de classe e professores. Além disso, tendem a manifestar com maior frequência problemas de comportamento (Bernardes-da-Rosa, et al., 2000). Entendemos então, que o docente tenha tendência em julgar, de forma mais negativa, tanto o desempenho acadêmico quanto a frequência de problemas comportamentais desses alunos.

A participação de alunos com TDC nas atividades de vida escolar também fica evidente na capacidade de ler e copiar textos, utilizar tesouras, organizar seu próprio material e concluir as tarefas, em sala de aula no tempo exigido (Huau et al., 2015). Nas aulas de educação física a participação e desempenho de alunos com TDC nas modalidades esportivas é prejudicada, visto que as habilidades de correr, quicar a bola, saltar, arremessar e receber são afetadas negativamente. Associado a esse contexto, manifestam desempenho acadêmico inferior aos de seus colegas de mesma idade cronológica (Peters & Henderson, 2008; Cantell, et al., 1994; Losse, et al., 1991).

Nos Quadros 1 e 2 três docentes mencionaram que os adolescentes com pTDC têm problemas relacionados a notas baixas (Docentes I, II e IV), os demais docentes (III e V) sinalizaram que estes alunos também apresentam dificuldades em se concentrar nas aulas e

dominar conteúdos básicos de suas respectivas disciplinas, além de problemas de interação social com os outros colega de classe.

Quadro 3 - A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) aluno(a) com base na categoria 2.

	Docente I (Língua Portuguesa)	Docente II (Matemática)
Aluno A (com pTDC)	Ausência da participação da família.	Causa familiar, a existência de alguma patologia, a professora usou a palavra laudo.
Aluno B (sem pTDC)	Ao comportamento dos colegas.	São características típicas da adolescência.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quadro 4 - A quê/quem o docente atribui o comportamento do(a) aluno(a) com base na categoria 2.

	Docente III (Língua Portuguesa)	Docente IV (Matemática)	Docente V (Educação Física)
Aluno C (com pTDC)	Falta de envolvimento dos pais e possível “problema mental” (palavras da professora)	Desinteresse do aluno.	Desinteresse do aluno e dos familiares.
Aluno D (sem pTDC)	A nada, são comportamentos normais.	A nada, são comportamentos normais.	Aluno se comporta igual aos demais colegas.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante dos problemas enfrentados pelos adolescentes como notas baixas, desinteresse pelos estudos e desorganização, segundo os docentes, isto se dá devido à falta de envolvimento familiar na vida escolar do aluno (docentes I, II, III e V). Dois deles atribuíram aos próprios adolescentes (docente IV e V), apenas um docente julgou necessária a investigação clínica para atribuir as dificuldades apresentadas pelo adolescente A (docente II).

Carvalho (2011) afirma que as concepções de senso comum, que se podem observar no discurso de professores e educadores, tendem a reduzir dicotomicamente as relações familiares em normais e patológicas, e, dessa forma, presumem resultados no desempenho escolar das crianças. Nesse sentido, a família tem estado por trás do sucesso escolar de seu filho assim como também tem sido culpada pelo fracasso.

Quadro 5 - Atitudes tomadas para com os alunos nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares com base na categoria 3.

	Docente I (Língua Portuguesa)	Docente II (Matemática)
Aluno A (com pTDC)	professora já sinalizou para a equipe pedagógica da escola e familiares, mas nada ocorreu.	Professora passa uma lista com 100 questões para ajudar o aluno a fixar os conteúdos que não consegue desenvolver em sala.
Aluno B (sem pTDC)	Nenhuma atitude foi tomada.	Nenhuma atitude foi tomada.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quadro 6 - Atitudes tomadas para com os alunos nos quais os docentes sinalizaram possuir dificuldades escolares com base na categoria 3.

	Docente III (Língua Portuguesa)	Docente IV (Matemática)	Docente V (Educação Física)
Aluno C (com pTDC)	Não achou necessário tomar atitude alguma, pois, na sua opinião, o problema não cabe ao docente resolver.	Não sabia o que fazer para ajudar, por isso não teve nenhuma intervenção.	Nada foi feito.
Aluno D (sem pTDC)	Se o aluno não apresenta dificuldades não há atitude a ser tomada.	Sem necessidade de intervenção já que é um ótimo aluno.	Sem necessidade de intervenção.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Embora os docentes conseguissem notar a dificuldade de aprendizagem do adolescente com pTDC e sua interferência no rendimento escolar do aluno, o fato de não se sentirem responsáveis por isso, pois atribuíram tais comportamentos a fatores externos a sala de aula. Isso nos permitiu afirmar que atitudes que poderiam auxiliar os alunos foram transferidas para a escola e equipe pedagógica (docente I) ou simplesmente foram descartadas, optando por ignorar os problemas dos alunos (docente III, IV e V).

Tiba (1998, p.164) esclarece que "[...]a escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação, já que o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem". No entanto para que isso ocorra é necessário que parta do docente a primeira tomada de atitude, pois este é o profissional que está mais próximo ao aluno e com mais oportunidade de observação e intervenção escolar.

Trazemos também uma reflexão acerca da relação escola e família, a importância dessa tríade entre docentes, gestão escolar/equipe pedagógica e família que se apresenta com

ruídos de comunicação e isenção de responsabilidades para com as dificuldades de alunos, principalmente dos que apresentam TDC desfavorecendo a inclusão dos mesmos acarretando consequências escolares gerando um ciclo de insucesso e frustrações.

Nesse contexto assumimos que a Educação Inclusiva deve considerar que alunos com transtornos motores devem compor o público atendido por este movimento, considerando os riscos de exclusão e as consequências negativas advindas de dificuldades motoras ao longo de seu percurso desenvolvimental.

Com base na reflexão acima, nos reportamos às escolas e docentes e a necessidade de incluir e atender os alunos com transtornos motores pelo fato de este público estar sujeito à exclusão e auto exclusão no ambiente escolar, sustentando um ciclo de insucessos e a possibilidade de abandono da vida escolar.

6. Considerações Finais

A descrição preliminar da percepção docente sobre o desempenho escolar de adolescentes com indicativo de TDC proposto por este estudo nos permitiu notar, durante os momentos de diálogos com os participantes, que os docentes percebem nos alunos características atribuídas ao transtorno, como a dificuldade de concentração e organização, dificuldade para copiar conteúdo do quadro ou em acompanhar leituras, desatenção e desajeitamento além de dificuldades motoras para realizar tarefas básicas, autoexclusão e baixo rendimento escolar, porém, não conseguem identificar ou relacionar essas dificuldades ao TDC.

Alunos com TDC enfrentam dificuldades escolares que vão além de suas limitações cognitivas ou físicas, pois este público ainda carece de atendimento escolar especializado e sofre discriminação dentro do próprio âmbito educacional. Diante desse quadro, consideramos que o docente passa a ter um papel fundamental nesse processo.

Entendemos que ser professor é muito mais do que ensinar português, matemática ou qualquer outra disciplina para seus alunos. A inclusão do aluno com TDC é muito mais do que uma questão escolar, é uma questão de Direitos Humanos. Para tanto é necessário que o docente e todos os profissionais que trabalham diretamente com a educação não apenas percebam as dificuldades dos alunos, mas busquem maneiras para sanar tais barreiras e melhorar a qualidade de ensino, de modo que atenda às necessidades educacionais de todos os estudantes, com deficiência ou não.

Por essa razão, afirmamos ser crucial que os docentes tomem conhecimento sobre este fenômeno, sua origem, consequências, e de que maneira podem auxiliar nesse processo de aprendizagem para que possam melhorar seu desempenho escolar, bem como sua relação nos diversos ambientes que frequenta.

Esta pesquisa tem relevância para comunidade escolar e familiar, pois traz à tona um transtorno que ainda é pouco conhecido no âmbito nacional, destaca seus impactos negativos na vida de estudantes e a exclusão deste público no que tange à inclusão escolar e atendimento educacional especializado.

Como estudos futuros sugerimos o aprofundamento na temática e o investimento em pesquisas que envolvam crianças e adolescentes com TDC sob a perspectiva da família; Desempenho escolar de alunos com TDC; Como o TDC afeta as habilidades sociais de alunos com este indicativo; Além de orientações e auxílio para que escola, docentes e familiares possam lidar com tal condição.

Referências

American Psychiatric Association (APA), (2013). *Developmental Coordination Disorder. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (5. ed.)*, Washington. American Psychiatric Association. Arlington, p.74.

Bernardes-da-Rosa, L.T., et al. (2000). *Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares*. Campinas. Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, 17(3), 5-14.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. SEESP/MEC.

Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.

Brasil. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Brasília. SEESP/MEC.

Cabral, G. C. F., (2018). *Prevalência de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação: um saber necessário para inclusão educacional no contexto amazônico*. Manaus. Dissertação- Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Cantell, M. H., et al. (1994). *Clumsiness in adolescence: educational, motor, and social outcomes of motor delay detected at 5 years*. Adapted Physical Activity Quarterly, Champaign, 11, 115-129, 1994.

Carvalho, M. P. (2011). *O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)*. Revista Brasileira de Educação 16:99-117, 2011.

Coutinho, M. T., et al. (2011). *Transtorno do desenvolvimento da coordenação: prevalência e dificuldades motoras de escolares da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre. XVIIICONBRACE Anais. Recuperado de < <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVIIICONBRACE/2011/paper/view/3292> >

Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.

Drowet, R. C. R. (1995). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática.

França, C. (2008). *Desordem coordenativa desenvolvimental em crianças de 7 e 8 anos de idade*. Florianópolis. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

Ferreira, M. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio: DP&A.

Ferreira, L. F., et al. (2015). *Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: discussões iniciais sobre programas de intervenção*. Ji-Paraná. Revista Acta Brasileira de Movimento Humano, 5(1), 42-65.

Henderson, S. E., et al. (2007). *Movement assessment battery for children: examiner's manual*. (2nd ed.). London: Harcourt Assessment.

Huau A., et al. (2015). Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): handwriting and learning a new letter. Salt Lake City. Human Movement Science. 42, 318-32.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*. *Journal of Learning Disabilities*. 226-257. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949602900301>.

Lousse, A., et al. (1991). *Clumsiness in children do they grow out of it? A 10-year follow-up study*. London, Developmental Medicine & Children neurology. 33, 33-68.

Laville, C., & Dionne J. (1999). *A construção do saber*. UFMG.

Magalhães, L. C., et al. (2011). *Activities and participation in children with developmental coordination disorder: A systematic review*. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1309-1316, 2011.

Manzini, E. J., & Moraes M. A. A. (2006). *Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema*. *Revista Brasileira de Educação Médica*.

Missiuna, C. et al. (2006). *Exploring assessment tools and the target of intervention for children with developmental coordination disorder*. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(1/2), 77-89.

Moraes, R. (2003). *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Bauru. *Ciência & Educação* 9(2), 191-211. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>.

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. Bauru. *Ciência & Educação* 12(1), 117- 128. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-3132006000100009.

Organização Mundial Da Saúde (OMS). (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Incapacidade e Saúde*. São Paulo. Centro Colaborador da Organização

Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla. Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP.

Peters, J. M., & Henderson, S. E. (2008). *Understanding developmental coordination disorder (DCD) and its impact in families: the contribution of single case studies*. St Lucia QLD 4072, Austrália. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(2):97-111

Resende, A. P. C., & Vital, F. M. P. (Orgs.). (2008). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência comentada*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.

Santos, V. A. P., & Vieira, J. L. (2012). *Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade*. São Paulo. *Ver. Bras. Cineantropom Hum*, 15, 223-242.

Santos, J. O. L., et al. (2015). *Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um desafio oculto no cotidiano escolar manauara*. Manaus. Amazônia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFAM, ano 20, n.2, jul./dez.

Silva, J., & Beltrame, T. S. (2013). *Indicativo de Transtorno do Desenvolvimento da coordenação de escolares com idade entre 7 e 10 anos*. Florianópolis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.*, 35, 3-14.

Souza, C. J. F., et al. (2007). *O teste ABC do movimento para crianças de ambientes diferentes*. Porto. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 7(1), 36-47.

Smits-Engelsman, B. C. M. et al. (2015). *Diagnostic criteria for DCD: past and future*. *Human Movement Science*. 42, 293-306, 2015

Tiba, I. (1998). *Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor/aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Editora Gente.

Valentini, N. C., et al. (2014). *Developmental coordination Disorder in socially disadvantaged Brazilian children*. John Wiley and Sons Ltd, Child: care health and development, 41, 6, 970-979.

Volpato, G. L. (2007). *Bases Teóricas para Redação Científica*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Vinhedo: Scripta.

Wann. (2007). *Current approaches to intervention in children with developmental coordination disorder*. Developmental Medicine and Child Neurology, 19, 405-405.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Samia Darcila Barros Maia – 20%

Letícia Cavalcante Moraes – 20%

Lena Rose Lago Cecílio Farias – 20%

Clevertton José Farias de Souza – 20%

Lúcio Fernandes Ferreira – 20%