

INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO: CONSTRUINDO UMA ESCOLA DE TODOS PARA TODOS

Lena Rose Lago Cecílio Farias¹
Elda Santos de Souza²
Cleverton José Farias de Souza³
Lúcio Fernandes Ferreira⁴

RESUMO

A inclusão vem sendo debatida por vários segmentos da sociedade e inúmeras ações são adotadas para que possa ser oferecido um atendimento de qualidade a todos que dela necessitam. Nesse contexto iremos abordar a educação inclusiva que ao longo do tempo vem sendo abordada como forma de oferecer e assegurar uma educação para todos, sendo que a escola é um espaço de interação, um ambiente que deve proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, com ações dinâmicas e específicas. O presente artigo aborda a Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação e a inclusão, debatendo com o intuito de esclarecer, de levar aos professores uma informação que possibilite o olhar voltado para o aluno, subsidiando com informações o trabalho que é desenvolvido pela escola, observando que há possibilidade de uma atuação mais específica e direcionada, sendo que a busca por conhecimento fortalece a escola regular e a equipe gestora, fortalecendo as ações que são e serão desenvolvidas em prol de todos, construindo um escola de todos para todos. Foi utilizada a pesquisa a Bibliográfica que reúne referências ligadas à temática.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), Inclusão, Escola Regular.

INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento nos faz ir à além, conhecer não pelo simples fato de termos a teoria pela simples teoria, mas que ela nos ofereça informações para que possamos melhor atuar e oferecer um atendimento de qualidade, um suporte a quem dele precise, no nosso caso os educandos inclusos nas escolas regulares, as pessoas que muitas se tornam invisíveis aos olhos de muitas, ou de quem deveria estar oferecendo o ampêro, pois o direito à educação é extremamente importante

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, lenalagocf@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, eldasouza01@gmail.com;

³ Doutor pelo Curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Amazonas, cleverton@ufam.edu.br;

⁴ Doutor pelo Curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Amazonas, luciofer@gmail.com;

para a sociedade, pois ela se tornou um bem social, devendo proporcionar e promover a inclusão e combater a exclusão.

Ao falarmos sobre a inclusão e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, precisamos pensar como tais questões estão presentes na escola e qual o papel da mesma no processo de melhoria e de oferecer um atendimento voltado as especificidades dos alunos, observando as particularidades do aluno e o atuar com ações concretas para oferecer o suporte necessário a um público específico e que precisa ser visto no seu todo e em suas necessidades específicas. Concordamos com, DUTRA (2004, p. 3), quando afirma que:

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência.

A questão acima nos remete aos direitos do ser humano, colocado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que se baseia no preceito da dignidade de todos os indivíduos, na sua totalidade, nas suas características que é sua condição. No que se refere aos direitos da pessoa, não podendo este ser desvinculado dela, pois somos seres sociais, culturais e políticos. A escola deve atuar baseada no parâmetro de que cada pessoa é única, tendo suas particularidades, suas necessidades, fazendo assim ela consegue atender de forma efetiva as demandas oriundas dos sujeitos que ali interagem. Para ARANHA, (2004, p. 7):

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

Uma educação de todos e para todos, das diferenças e oportunidades, percebendo que nenhum indivíduo é igual ao outro, e que nas diferenças crescemos e desenvolvemos. Observamos que no ambiente escolar essas diferenças que se encontram podem gerar inclusão ou exclusão, e isso depende de como essa comunidade vê os desafios e as oportunidades dos indivíduos que ali estão.

Voltemos nossa atenção para um público pouco conhecido e que precisa ser percebido nas suas particularidades que podem afetar sua dinâmica em sala de aula e nos demais ambientes, estamos falando da pessoa com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – pTDC, que segundo o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifty Edition (DSM-5, 2013) é uma desordem específica da função motora, classificado, como transtorno específico e identificável e que afeta as atividades da vida escolar e as atividades da vida diária.

Neste contexto, o presente trabalho objetiva, debater o fenômeno TDC conhecendo e refletindo sobre o mesmo e a inclusão, sobre a escola e os indivíduos que agem e interagem no espaço escolar, a necessidade de um atendimento especializado, de metodologias que possibilitem as intervenções direcionadas as necessidades educacionais de cada educando, o contexto escolar, além proporcionar aos professores informações direcionadas ao tema, promovendo um dos pilares da educação que é o aprender a conhecer, tornando o processo prazeroso e construindo novos conhecimentos.

METODOLOGIA

A metodologia nos indica o caminho que devemos seguir, sendo uma estrutura de métodos pelos quais nos embasa para a investigação científica, esclarecendo qual o conceito e outros pontos do nosso objeto de ser investigado.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (MINAYO, p. 16, 2001).

Com foco no objetivo do presente artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica abordando o tema, como o intuito de ter maior ênfase na discussão propiciada pela temática em meio à realidade que se tem vivenciado. Para MINAYO, (2001, p. 17) a pesquisa bibliográfica é "aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno". Por meio da pesquisa exploratória, é notório que está se concebe como de grande relevância para as metas que se deseja alcançar, de modo que possibilita ao pesquisador um

leque de informações a respeito do tema em estudo, pela qual se pode consultar diferentes obras e autores.

A pesquisa bibliográfica faz um levantamento de boa parte do conhecimento disponibilizado sobre o tema, de modo a possibilitar ao pesquisador outras teorias, outras visões, podendo, assim, analisar e avaliar as contribuições dos mesmos em relação à explicação do seu objeto de estudo. É por meio de pesquisa que podemos dar continuidade a um trabalho mais significativo e de qualidade, sem romper com os objetivos que são elaborados no início do processo, de modo que permite outro olhar mediante um determinado objeto.

CONCEITUANDO O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO

Em primeiro lugar precisamos conceituar o que é Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC, sendo que o termo é usado para se referir às dificuldades nas habilidades motoras e que não é devido a deficiências de ordem intelectual, sensorial primária ou neurológica. Esse problema afeta a vida das crianças no seu cotidiano, nas atividades de lazer, na escola e na vida social. Na escola, esse transtorno acarreta em baixo rendimento acadêmico, dificuldades de escrita e compreensão de conceitos matemáticos. Na vida social, pode ocorrer o isolamento e a dificuldade de pertencer a um grupo. Tanto os pais como os professores podem auxiliar no desenvolvimento global e social dessas crianças através de estratégias diferenciadas. Atualmente, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de propostas que visem desenvolver e potencializar as habilidades dos escolares com dificuldades motoras (PULZI, RODRIGUES, 2015). Pessoa com TDC apresentam atraso no desenvolvimento das habilidades motoras ou dificuldades para coordenar os movimentos, assim afetando o desempenho em atividades da vida escolar (AVE) e diária (AVD). Sendo seu diagnóstico realizado a partir do reconhecimento dos critérios clínicos estabelecidos pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifty Edition (DSM-5), que são:

A) a aprendizagem e execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado dada a idade cronológica da pessoa e oportunidade para aquisição e uso das habilidades motoras. As dificuldades manifestam-se por “desajeitamento” (por exemplo, deixar cair ou bater em objetos), bem como lentidão e imprecisão do desempenho de habilidades motoras, por exemplo, pegar um objeto, usar uma tesoura ou

talheres, caligrafia, andar de bicicleta ou participar de esporte; B) os déficits nas habilidades motoras mencionados no critério A interfere significativamente e persistentemente nas atividades da vida diária adequada à idade cronológica (por exemplo, autocuidado e automanutenção) na produtividade acadêmica/escolar, nas atividades pré-profissionais e profissionais, de lazer e de jogos; C) os primeiros sintomas acontecem no período inicial de desenvolvimento e D) os déficits nas habilidades motoras não são melhor explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou deficiência visual e não são atribuíveis a condição neurológica que afeta o movimento (por exemplo, distrofia muscular, paralisia cerebral, ou doença degenerativa).

Sendo que a pessoa que tem TDC tem propensão a deixar cair objetos, a grafia é insatisfatória e há um baixo rendimento nas atividades esportivas, seu rendimento escolar é afetado significativamente assim como suas tarefas cotidianas, pois tem impacto no desempenho escolar, com lentidão e desinteresse pelos trabalhos escolares, quanto na auto estima da criança, que geralmente não conseguem acompanhar os colegas nas brincadeiras típicas para a idade, por isso na maioria das vezes essas dificuldades funcionais são observadas pelos professores e pais (MARTINS, 2006; MISSIUNA, 2003). As questões mencionadas acima não irá se refletir só no cotidiano de casa desse indivíduo, mas também no ambiente escolar, onde as atividades escolares estarão sendo desenvolvidas, mas estará sendo construído os vínculos de amizade e a formação de novos grupos.

O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E A INCLUSÃO

O objetivo do ensino deve está centrada na criança e nas atividades da mesma, como esse sujeito é percebido pela escola como centro do processo para ela possa acontecer, sendo que esse conhecimento não deve ser por repetição, mas por descoberta e manipulação, sendo que a aprendizagem é um processo construído internamente levando em consideração o estágio de desenvolvimento do indivíduo e devendo ser um processo de reorganização cognitiva e como esse possível desequilíbrio gerado por novas informações, que geram conflitos, são de suma importância para a aprendizagem, às interações sociais são favorecedoras da aprendizagem, as experiências devem ser privilegiadas, a autonomia, todas em conjunto promovendo o crescimento do sujeito que a todo momento está interagindo com questões que acontecem seja no ambiente escolar ou em outros espaços.

Na escola as pessoas com TDC são muitas vezes reconhecidas nos anos iniciais pelas dificuldades na percepção visual, leitura e escrita, com atividades que

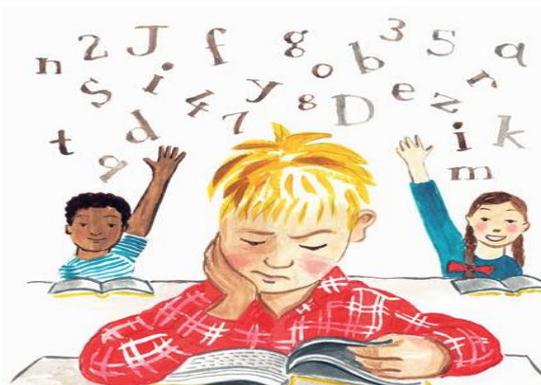
solicitem a coordenação motora fina, tais como desenhar e recortar, ou através das habilidades de coordenação motora grossa, tais como as envolvidas no esporte, formando um grupo heterogêneo e as limitações que experimentam são bastante variadas (POLATAJKO; CANTIN, 2006), podendo ainda apresentar déficits na coordenação visomotora (CLARK et al., 2005; WUANG et al., 2008), na pronúncia de palavras (IVERSEN et al., 2005) e com possibilidade de persistência durante a adolescência e idade adulta (IVERSEN, 2005; ZWICKER et al., 2009).



https://www.google.com/search?tbm=isch&q=dispraxia&chips=q:dispraxia,online_chips:coordena%C3%A7%C3%A3o+motora

É na escola que as novas relações se constroem, nesse contexto inúmeras interações acontecem, lá é onde o professor deve buscar metodologias que atendam as especificidades dos alunos, onde o indivíduo deve ser valorizado nas suas especificidades, devendo ser estimulado a construção do novo, saindo da zona de conforma para a zona da construção do conhecer, e as diferenças não sejam vista como rótulo ou diminuição do indivíduo, sendo que:

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).



Fonte: https://www.google.com/search?tbm=isch&q=dispraxia&chips=q:dispraxia,online_chips:coordena%C3%A7%C3%A3o+motora,online_chips:desastrado,online_chips:tdah

Para POLATAJKO e CANTIN (2006), as dificuldades motoras em crianças com TDC, são identificadas em casa ao vestir-se, colocar meias, usar prendedores, utilizar o zíper, calçar sapatos/botas, amarrar cadarços, utilizar utensílios, tomar banho, lavar o cabelo; na escola, por intermédio da escrita ou desenho que se desenvolve vagarosamente ou de forma bagunçada, no usar tesoura e cola, na habilidade para desenhar (desenhos imaturos), no manuseio do lápis, nas atividades de educação física e no lazer, apresentando-se de maneira desajeitada na marcha e na corrida, no equilíbrio, no uso de brinquedos de parques, no andar de bicicleta, no patinar, pular corda, praticar esportes e nos atos de arremessar/receber/chutar bolas.

Pessoas com TDC também podem apresentar problemas emocionais, tais como baixa autoestima, ansiedade e depressão, podendo levá-las a um isolamento social (WILSON, 2005; RIVARD et al., 2007; ZWICKER et al., 2009; ZWICKER et al., 2012).



Fonte: https://www.google.com/search?tbm=isch&q=dispraxia&chips=q:dispraxia,online_chips:coordena%C3%A7%C3%A3o+motora,online_chips:desastrado,online_chips:tdah

A Declaração de Salamanca, (1994), proclama que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Portanto, precisamos oferecer um atendimento direcionado às especificidades da pessoa com TDC, devendo ser observado sua faixa etária e suas necessidades educacionais específicas que são as demandas desse sujeito e que irão definir que tipo de atendimento que será oferecido, objetivando que o sujeito aprenda o que é esperado para cada ano/série. Não há possibilidade de exigir que algo seja aprendido se não for oportunizado o suporte necessário para cada situação. Isso perpassa por uma mudança principalmente de atitude, de aceitação e de postura frente à dinâmica e particularidades dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Voltando nossa atenção para a escola, que deve ser um ambiente de interação social, do fazer pedagógico, das metodologias ricas e diferenciadas, das construções e reconstruções de saberes, um espaço de múltiplas ações, de avaliações adaptadas às necessidades dos alunos, de uma dinâmica que busque um atendimento de qualidade voltado para todos os alunos, uma escola inclusiva e que respeite a diversidade de todos que ali interagem e convivem. Concordamos com Mantoan, (2003, p. 09) que ressalta que ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Um ambiente educacional inclusivo é cooperativo e deve gerar fraternidade, e que incentive e valorize cada aluno em suas especificidades, reconhecendo as diferenças como sinônimo daquilo que é inerente à pessoa, aquilo que o torna único e que deve ser respeitado como sua identidade.

Inclusão que acolhe, que percebe o aluno com suas diferenças, deve atender a todos, proporcionando ferramentas pedagógicas diferenciadas, apoio inerente as

necessidades de cada sujeito. Perceber que cada aluno precisa desse ou daquele atendimento para desenvolver é de suma importância. Vejamos os alunos com **Transtorno do desenvolvimento da Coordenação**, que já sabemos que se caracteriza pelo prejuízo acentuado nas habilidades motoras e se aplica aos casos em que há ausência de distúrbios físicos e/ou neurológicos conhecidos, fazendo com que o indivíduo tenha um desempenho na coordenação motora abaixo do esperado para a idade cronológica e cognitiva (DSM-V, 2013). Se promovermos atividades direcionadas, visando amenizar os déficits apresentados, estaremos oferecendo essa educação inclusiva, essa educação direcionada não ao conteúdo, mas a promoção do aluno como ser que tem suas necessidades atendidas, com foco nas particulares que os tornam únicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela informação é primordial, pois o ser humano tem medo do novo por desconhecê-lo e muitos repelem pelo próprio comodismo, percebemos que a sociedade não é inclusiva, adota o preconceito como mecanismo de exclusão e discriminação, criando situações de classificação a partir das diferenças do indivíduo. Voltando para as nossas escolas, isto não é diferente, o professor escolhe ser professor, e muitas vezes se fecha colocando as chamadas barreiras do desconhecimento. Portanto, escola, professores e sociedade em geral, precisam ter bem claro qual o seu papel na transformação dessa dinâmica excludente em inclusiva.

Acreditamos que a inclusão deve ser um processo natural, com oferta de serviços e recursos para todos, com formação continuada, recursos e atendimentos específicos para todos, quebra da barreira atitudinal, escolas acessíveis e acima de tudo, um povo consciente de seu papel na transformação social. Assim, a sociedade também oportuniza a discussão sobre a necessidade de novas pesquisas com foco na temática, observando os diversos tipos de atuação, bem como os diálogos entre os vários segmentos sociais com foco em oferta de serviços que possam atender as necessidades ali apresentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. DUTRA, Cláudia Pereira. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. v. 1: / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília : 2004. p. 3

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Educação Especial. Brasília, 2004.

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

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifty Edition (DSM-5). 2013.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna , 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Organização das Nações Unidas – Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtiem, Tailândia. UNICEF, 1990.

POLATAJKO, H.J.; CANTIN, N. Developmental coordination disorder (dyspraxia): an overview of the state of the art. *Seminars in Pediatric Neurology*, v.12, n.4, p.250-258, 2006.

PULZI, Wagner. RODRIGUES, Graciele Massoli. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, 2015.

RIVARD, L. M. et al. Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, v.77, p.633- 648, 2007.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006.

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

UNESCO. *Declaração dos Direitos Humanos*, 1948.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1999.

WILSON, B. N. et al. Psychometric properties of the revised developmental coordination disorder questionnaire. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v.29, p.184-204 2009.

WUANG, Y. P. et al. Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, v.52, p.1048-1060, 2008.

ZWICKER, J. G. Neural correlates of developmental coordination disorder: a review of hypotheses. *Journal of Child Neurology*, v.24, n.10, p.1273-1281, 2009.

ZWICKER, J.G. et al. Developmental coordination disorder: a review and update. *European Journal of Pediatric Neurology*, v.16, p.573-581, 2012.4