

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E COOCORRÊNCIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Bruna Cecim de Souza¹
Geane das Chagas Silva²
Vanessa Machado Rodrigues³
Cleverton José Farias de Souza⁴
Lúcio Fernandes Ferreira⁵

RESUMO

A educação é um direito assegurado e fundamental para todos e neste entendimento a escola começou seu processo de inclusão pautada pela luta dos direitos humanos. Dessa forma, a educação inclusiva é estabelecida nesta concepção de ensino, onde a diversidade presente na escola é um dos primeiros passos para a inclusão. Uma das singularidades, no ambiente escolar, é a presença do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e a coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais. Dessa maneira, os nossos objetivos foram: 1) Identificar teses e dissertações brasileiras que abordaram, como tema principal, às coocorrências de transtornos desenvolvimentais com TDC; 2) Elencar os instrumentos utilizados na identificação das coocorrências de transtornos desenvolvimentais com TDC e 3) Identificar a faixa etária dos sujeitos das pesquisas. Realizamos uma revisão integrativa de 2000 a 2020, nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A amostra constituiu-se de três estudos: duas dissertações e uma tese. Os resultados demonstraram que há poucos estudos abordando às coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC. Portanto, é necessário que a temática TDC e suas coocorrências sejam debatidas nas universidades e principalmente nas escolas. Os alunos com TDC e com transtornos desenvolvimentais podem ter dificuldades no seu desenvolvimento escolar e cotidiano. Eles têm o direito a auxílio adequado e espaço assegurado na escola para que tenham um pleno desenvolvimento, fortalecendo assim, a inclusão educacional nas escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: revisão de literatura; coocorrências; transtorno do desenvolvimento da coordenação; educação inclusiva.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM e integrante do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), ccecimbruna@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM e integrante do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), geanelayssa@gmail.com;

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM e integrante do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), vanessamachado.r@gmail.com;

⁴ Doutor em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP) - SP, professor permanente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) e vice-líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), cleverton@ufam.edu.br.

⁵ Doutor em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP) - SP, professor permanente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - AM, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) e líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH/UFAM), lucciofer@ufam.edu.br.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Inclusiva (EI) tem feito parte de muitas discussões em torno do direito à educação para todos, que é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reafirmado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e pela resolução de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

As diretrizes nacionais (BRASIL, 2001) considera alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares. Esses alunos são agrupados em: (a) Aqueles sem vínculos com causa orgânica; e (b) Aqueles referentes à condição, disfunção, limitação ou deficiência. Ambos devem ser acolhidos e incluídos no processo educacional.

A escola alicerçada na inclusão deve acolher os alunos, independentemente da sua condição, da sua origem, tendo como princípio basilar a pedagogia capaz de incluir e instruir a todos indistintamente (FIGUEIREDO, 2019). A inclusão escolar contempla o acesso, ingresso e permanência do aluno na escola, tornando-o aprendiz com bom desempenho escolar e não apenas mais um número nos índices de matrícula (CARVALHO, 2019). A EI é um ato educacional com participação plena do aluno, com uma estrutura escolar baseada em valores e práticas pedagógicas que considera características, interesses e objetivos de todos os envolvidos na comunidade escolar (RODRIGUES, 2006). Seguindo esses princípios norteadores, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) contempla a EI como um paradigma educacional alicerçado no direito à educação para todos. Cabe ressaltar, a igualdade e diferença como valores inseparáveis, prezando pela equidade e tendo como implicação um conjunto de mudanças estrutural e cultural no ambiente escolar para que os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Essas mudanças começam pela desconstrução das práticas segregadoras e desse modo, a inclusão poderá ser considerada um paradigma reflexivo nos sistemas políticos e na própria sociedade ao realizar uma releitura do espaço educacional existente permitindo assim o surgimento de uma escola diversificada e que aceita as diferenças (FIGUEIREDO, 2002).

O desenvolvimento dessa escola é baseada no princípio de atendimento à diversidade e materializada por meio do projeto político pedagógico de todas as escolas, sob o enfoque de

aprimorar todas as respostas educacionais por meio do planejamento, organização e oferta de serviços para todos, com todos e por toda vida educacional, buscando continuamente a remoção dos obstáculos para a aprendizagem, participação e desenvolvimento pleno (CARVALHO, 2014).

Alguns aspectos precisam ser considerados para garantir a concretização da EI, tais como: unificação da atuação do professor da sala comum com o professor especialista possibilitando por meio dessa harmonização as adaptações necessárias para atender as particularidades individuais; realização de trabalho pedagógico apoiado na cooperação; reorganização escolar com base na cooperação, mutualidade, trabalho interdisciplinar e o profissionalismo do professor (DENARI, 2006). A inclusão escolar considera a pluralidade das culturas, não se limita a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, ela engloba qualquer indivíduo sem nenhuma distinção (MACHADO, 2019) mesmo frente às diferenças físicas, cognitivas ou sociais (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Os aspectos individuais (físicos, cognitivos ou sociais) estão relacionados ao desenvolvimento desse indivíduo com o meio sócio-cultural no qual está inserido, constituindo-se como um processo sistemático de mudanças, estabilidade e transformações, desde o nascimento até o fim da vida. Essas transformações perpassam três aspectos do desenvolvimento humano que são inter-relacionados: desenvolvimento psicossocial, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento físico (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Esses aspectos possuem características de acordo com a faixa etária do indivíduo. Dessa maneira, relacionado ao desenvolvimento físico temos as habilidades motoras. Elas são consideradas habilidades indispensáveis e essenciais para a execução de movimentos diários (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Sabemos que, alguns indivíduos podem ter dificuldades, comprometimentos e/ou atraso na aprendizagem e desenvolvimento de uma ou mais habilidades motoras (APA, 2014). Para alguns indivíduos em relação aos seus pares é possível observar que esse comprometimento na competência motora interfere significativamente nas atividades da vida diária (AVD) e atividades de vida escolar (AVE) (APA, 2014; MISSIUNA, 2003; PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007, VALENTINI *et al.*, 2012). Esses são denominados de indivíduos com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) (APA, 2014).

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico em Transtorno Mentais (DSM-V), elaborado pela American Psychological Association (APA, 2014), considera-se que, os indivíduos com o desempenho motor abaixo do esperado para a sua idade cronológica podem apresentar o transtorno em questão. As dificuldades motoras apresentadas por esses indivíduos

são as mais diversas, podendo envolver um ou mais prejuízos simultâneos de locomoção, equilíbrio e/ou manipulação de objetos como, por exemplo, abotoar uma camisa; escovar os dentes, escrever com o lápis, lançar ou agarrar uma bola, entre outras habilidades motoras (PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007, VALENTINI *et al.*, 2012).

A prevalência estimada em crianças de 5 a 11 anos de idade é de 5 a 6% (APA, 2014). Outros transtornos, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (APA, 2014, PIEK; PITCHER; HAY, 2003; VISSER, 2003), disfunções na linguagem (APA, 2014), transtornos de aprendizagem (MISSIUNA, 2003; VISSER, 2003), transtorno do espectro autista (DEWEY; CANTELL; CRAWFORD, 2007), dislexia (GEUZE; KALVERBOER, 1994; VISSER, 2003) ou outros transtornos da escrita (APA, 2014) podem coocorrer com o TDC. Desses, o TDAH coocorre com maior frequência, aproximadamente 50% dos casos de indivíduos com TDC (APA, 2014; PIEK; PITCHER; HAY, 2003; POLATAJKO; CANTIN, 2006; VISSER, 2003). Apesar de algumas particularidades relativas ao TDAH muitas dúvidas persistem, como por exemplo, se as dificuldades motoras advêm da desatenção, da impulsividade ou se é da coocorrência do TDC (GOULARDINS, 2016).

No contexto apresentado, buscamos responder às seguintes perguntas: (1) Existem estudos acadêmicos, como teses e dissertações, que abordaram às coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC? (2) Quais instrumentos foram utilizados para identificar as coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC? e (3) Qual a faixa etária dos sujeitos abordados nos estudos? E para encontrar as respostas elaboramos os seguintes objetivos: (a) Identificar teses e dissertações brasileiras que abordaram as coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC; (b) Elencar os instrumentos utilizados na identificação das coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC; e (c) Identificar a faixa etária dos sujeitos das pesquisas.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura. Apresenta cinco etapas: identificação do problema de pesquisa; investigação bibliográfica sistematizada; avaliação dos dados encontrados; análise dos dados e a apresentação das conclusões (GUERIN; GREHS; COUTINHO, 2019; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

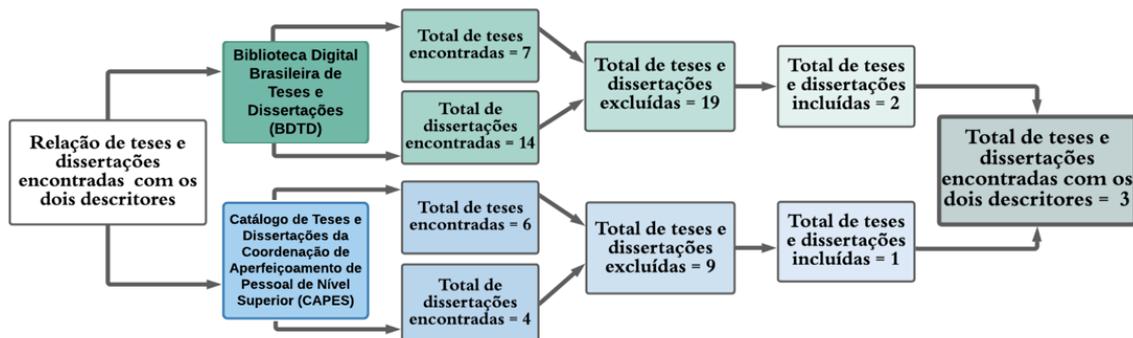
A primeira etapa se baseou na elaboração das questões norteadoras e dos objetivos. A segunda etapa compreendeu a busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes descritores: (i) Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação AND Coocorrência; (ii) Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação AND Comorbidade. Para auxiliar na seleção de teses e dissertações, definimos como critérios de inclusão: teses e dissertações, escritas na língua portuguesa (brasileira) que abordassem a coocorrência e ou comorbidade de transtornos desenvolvimentais com o TDC como tema principal; que estivessem disponíveis para visualizar e baixar na íntegra no período de 2000 a 2020. A terceira etapa constituiu o processo de avaliação dos estudos encontrados; na sequência passamos a quarta etapa, contemplando a análise e teorização dos resultados encontrados para finalmente constituirmos a quinta etapa com as considerações finais desta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo da terceira etapa utilizamos os descritores em cada base de dados e os critérios de inclusão. Inicialmente encontramos 31 estudos, no formato de teses e dissertações, sendo 21 na base BDTD e 10 na base CAPES. A princípio verificamos os títulos e resumos para identificar os estudos relacionados à pesquisa, reduzindo nossa amostra final para três estudos, uma tese e duas dissertações, que foram lidos na íntegra (Figura 1).

Figura 1- Relação de teses e dissertações encontradas a partir dos descritores



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Conforme exemplificado na (Figura 1), após aplicação dos critérios de elegibilidade obtivemos três estudos, dos quais retiramos as seguintes informações: título e autor(a), base de dados e ano de publicação, participantes, faixa etária dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na identificação dos transtornos desenvolvimentais com o TDC, chegando ao resultado de três estudos, conforme apresentado no quadro logo abaixo.

Quadro 1- Relação de teses e dissertações encontradas no período de 2000 a 2020

Base de dados/ano	Título e autor(a)	Instrumento e autor	Amostra e idade dos sujeitos
BDTD/2015.	Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em Crianças de 7 anos de idade matriculadas em Escolas Públicas do Município de Itirapina-SP. Ana Flávia Rodrigues Silva.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV). Mattos <i>et al.</i> (2006).	63 crianças de 7 anos de idade.
BDTD/2014.	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em Crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do Município de Araraquara-SP. Andressa Fernanda Jóia.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV). Mattos <i>et al.</i> (2006).	101 crianças de 7 anos de idade.
Catálogo de teses e dissertações - CAPES /2016.	Desempenho motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do desenvolvimento da coordenação. Juliana Barbosa Goulardins.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV). Mattos <i>et al.</i> (2006).	27 crianças entre 6 e 10 anos de idade.

Fonte: Elaborados pelos autores, 2021.

Analizamos os três estudos, sendo duas dissertações (JÓIA, 2014; SILVA, 2015) e uma tese (GOULARDINS, 2016), que abordaram as coocorrências de transtornos desenvolvimentais, especificamente o TDAH, com o TDC nos últimos 20 anos. Observamos que o tema envolvendo o TDC e a ocorrência de transtornos desenvolvimentais ainda é pouco estudado, o que classificamos como preocupante devido às particularidades de cada transtorno. A identificação do TDC é importante para que os indivíduos possam receber auxílio adequado. Quando há coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais as medidas auxiliares precisam ser intensificadas (PITCHER; PIEK; HAY, 2003; VISSER, 2003).

Há uma possibilidade de que transtornos como, a Dificuldade de Aprendizagem, TDAH e o Distúrbio Específico da Linguagem coocorrerem com o TDC (CANCHILD, 2021). Alves *et al.* (2017) ressaltaram a importância da identificação dos transtornos desenvolvimentais, principalmente, em relação ao TDC e para as coocorrências da Dislexia e do TDAH com o TDC. Os indivíduos que apresentam o TDC, transtorno em questão simultaneamente ou não, com outros transtornos desenvolvimentais podem ter dificuldades nas habilidades motoras afetando dessa maneira, o seu comportamento e/ou desempenho em AVD

e AVE (COUTINHO; SPESSATO; VALENTINI, 2011). Indivíduos que apresentam a coocorrência do TDC com o TDAH podem sofrer exclusão no ambiente escolar, dificuldades de acompanhar as atividades durante o ano letivo escolar, manifestar problemas emocionais, se isolar socialmente e sentir dificuldades de pertencer a um grupo (APA, 2014; PITCHER; PIEK; HAY, 2003; PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007; VISSER, 2003). Desse modo, acreditamos que mais estudos poderão contribuir para melhor entendimento, desenvolvimento, apoio e suporte a esses indivíduos.

Observamos nos estudos (GOULARDINS, 2016; JÓIA, 2014; SILVA, 2015), que para identificar a coocorrência do TDAH foi utilizado o instrumento *Swanson, Nolan and Pelham - IV Scale* (SNAP-IV) (MATTOS *et al.*, 2006) que é uma revisão do Questionário de *Swanson, Nolan e Pelham* de 1983 (SWANSON *et al.*, 1983). Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção a tradução foi validada pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal de Minas Gerais (ABDA, 2020, COSTA *et al.*, 2019). O SNAP-IV é um instrumento utilizado na identificação da coocorrência do TDAH. Trata-se de um questionário de domínio público que possui 18 perguntas voltadas para características de desatenção e hiperatividade/impulsividade e a sua finalidade é para identificar características do TDAH (ABDA, 2020; COSTA, *et al.*, 2019; MIRANDA *et al.*, 2011).

Em relação à faixa etária dos participantes envolvidos nos estudos (GOULARDINS, 2016; JÓIA, 2014; SILVA, 2015), observamos as idades de 6 a 10 anos (Quadro 01). Segundo Papalia e Feldman (2013), é na terceira infância que o crescimento do indivíduo fica mais lento, em contrapartida os avanços cognitivos, físicos e sociais aprimoram-se. Desse modo, é nessa faixa etária de início da caminhada escolar que podem aparecer com mais clareza as dificuldades de aprendizagem, por exigir da criança um conjunto maior de domínio nos aspectos desenvolvimentais, principalmente no que diz respeito à linguagem, coordenação motora fina, grossa e a socialização com seus pares (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Identificar crianças e/ou adolescentes com TDC e a coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais é uma etapa imprescindível no conhecimento sobre os possíveis problemas motores, físicos e sociais (PAPALIA; FELDMAN, 2013) causados pelos transtornos que podem afetar significativamente o dia a dia desse indivíduo (COUTINHO; SPESSATO; VALENTINI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva descortina a população (os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares, aqueles referentes à condição, disfunção, limitação ou deficiência) que há muitos anos estavam sem receber atenção por parte do Estado e da sociedade. Os indivíduos que abordamos nesta revisão de literatura são os que possuem a coocorrência do TDC com o TDAH. O TDC sozinho causa impactos negativos em diversas atividades, o que pode ocasionar a exclusão das atividades escolares, impedir a conclusão do ano letivo e até mesmo sofrer bullying por parte dos seus pares. Com a coocorrência do TDAH, essas implicações tornam-se mais acentuadas.

Os ambientes escolares são fundamentais como espaço de aprendizagem, no qual os alunos constroem e reconstróem o conhecimento segundo suas capacidades e diferenças individuais, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos. Dessa maneira é necessário que esse indivíduo seja incluído em ações pedagógicas, para que possa receber o suporte, intervenções e apoio especializado e conseqüentemente, avançar em um melhor desenvolvimento e qualidade de vida.

Há um longo caminho a ser percorrido por todos que fazem parte do ambiente educacional, embora seja possível perceber os avanços nas discussões em prol de uma escolarização diversificada, mas certamente há novos passos a serem alcançados. Estudos como esse realizado fazem com que o conhecimento possa chegar a todos que tenham interesse em aprender, aprofundar em um determinado assunto. Salientamos a importância de se ter mais estudos sobre o TDC e suas possíveis coocorrências, além do TDAH, em diferentes faixas etárias, para que todos tenham melhor acesso e atendimento no ambiente escolar e dessa maneira, possam ser respeitadas as diferenças e dificuldades individuais no ambiente escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade



de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), pelo apoio e financiamento desta pesquisa ao VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU) - Escola em tempos de conexões.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. M. *et al.* Dislexia e Transtornos do Desenvolvimento da Coordenação: ocorrência e coocorrência em um centro diagnóstico. **Científico do Núcleo de Biociência**, v. 13, n. 7, p. 1-13, 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V**. Tradução de Cláudia Dormentes. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA. **Diagnóstico-crianças: Crianças e Adolescentes**. Disponível em: <<https://tdah.org.br/diagnostico-criancas/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro, 2008.

CANCHILD, Related Disorders. Do some children with DCD have other developmental disorders? Disponível em: <<https://canchild.ca/en/diagnoses/developmental-coordination-disorder/related-disorders>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. 11ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COSTA, D. S. *et al.* Parent SNAP-IV rating of attention-deficit/hyperactivity disorder: accuracy in a clinical sample of ADHD, validity, and reliability in a Brazilian sample. **Jornal de Pediatria**, v. 95, n. 6, p. 736-43, 2019.

COUTINHO, M. T. C.; SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: Prevalência e dificuldades motoras de escolares da cidade de Porto Alegre. **XVII CONBRACE – IV CONICE**, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/vie_wFile/3292/151>. Acesso em: 24 fev. 2021.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In.* RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. 1ª edição. São Paulo: SUMMUS, 2006.

DEWEY, D.; CANTELL, M.; CRAWFORD, S. G. Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 13, n. 2, p. 246-256, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão - escola, gestão da aprendizagem na diversidade. *In.* ROSA, D. GONÇALVES E SOUZA, V. **Políticas Organizativas e curriculares: Educação Inclusiva e Formação de Professores**. 1ª edição. Rio de Janeiro: DA&A, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In.* MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 141-145, 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GEUZE, R. H.; HALVERBOER, A. V. Tapping a rhythm: a problem of timing for children who are clumsy and dyslexic. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 11, p. 203-213, 1994.

GOULARDINS, J. B. **Desempenho motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do desenvolvimento da coordenação**. 2016. Tese (Doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano), Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2016.

GUERIN, C. S.; GREHS, B. M. S.; COUTINHO, C. Estratégias educativas e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de alunos com TDAH: Uma revisão integrativa. **Valores**, v. 1, n. 4, p. 923-935, 2019.

JÓIA, A. F. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do município de Araraquara-SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MATTOS, P. *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 28, n. 3, p. 290-297, 2008.



MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar a refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2019.

MIRANDA, C. T. *et al.* Questionário SNAP-IV: A utilização de um instrumento para identificar alunos hiperativos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação**. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciência, v. 8, p. 1-12, 2011.

MISSIUNA, C. Children with Developmental Coordination Disorder: at home and in the classroom. **Can Child**: Center for Childhood Disability Research, McMaster University, Canada, 2003.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PITCHER, T.; PIEK, J.; HAY, D. Fine and gross motor ability in males with ADHD. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 45, n. 8, p. 525-535, 2003.

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, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira em Educação Especial**, v. 21, n. 03, p. 433-444, 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, n. 03, p. 633-648, 2007.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D.(Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1ª edição. São Paulo: SUMMUS, 2006.

SILVA, A. F. R. **Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do município de Itirapina-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SWANSON, J. M. *et al.* Methylphenidate hydrochloride given with or before breakfast: I. Behavioral, cognitive, and electrophysiologic effects. **Pediatrics**, v. 72, n. 1, p. 49-55, 1983.

VALENTINI, N. C. *et al.* Prevalência de déficits motores e desordem coordenativa desenvolvimental em crianças da região Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 30, n. 3, p. 377-384, 2012.



VISSER, J. Developmental Coordination Disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. **Revista Human Movement Science**, v. 22, n. 4-5, p. 479-493, 2003.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.