

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

SUZIANI GONÇALVES DAVANZO

INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL

MARINGÁ

2022

SUZIANI GONÇALVES DAVANZO

INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao curso de Pedagogia na
disciplina Trabalho de Conclusão de
Curso, como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas pela
Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Prof. Dr Marcos Pereira
Coelho.

MARINGÁ

2022

INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Suziani Gonçalves Davanzo ^{1*}
Orientador Dr. Marcos Pereira Coelho ^{2*}

RESUMO

O estudo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta como objetivo geral, investigar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para educação inclusiva de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Esta pesquisa exploratória de cunho bibliográfico discute a caracterização do TDC, faz o levantamento histórico sobre a inclusão enquanto movimento político e pedagógico e ainda, articula o transtorno sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e seus respectivos desdobramentos pedagógicos. Enfoca a temática voltada para a inclusão escolar, como local propício de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com TDC, articulando as principais ideias dos estudos de Vigotski, como ferramenta para superar e criar caminhos alternativos. Conclui-se que a inclusão de crianças com TDC é possível a partir da compreensão de que não se deve reduzir a criança pela sua deficiência, mas propiciar adaptações para alcançar a aprendizagem e desenvolvimento, tendo como eixo as concepções da teoria histórico-cultural.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Inclusão. Vigotski. Educação.

INCLUSION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH COORDINATION DEVELOPMENT DISORDER FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY.

ABSTRACT

The study of Course Completion Work (CCW) has as its general objective, to investigate the contributions of the Historical-Cultural Theory for inclusive education of children with Developmental Coordination Disorder (DCD). This exploratory bibliographic research discusses the characterization of TDC, makes a historical survey on inclusion as a political and pedagogical movement and also articulates the disorder from the perspective of the Historical-Cultural Theory and its respective pedagogical developments. It focuses on the theme focused on school inclusion, as a favorable place for learning and development for children with DCD, articulating the main ideas of Vygotsky's studies, as a tool to overcome and create alternative paths. It is concluded that the inclusion of children with DCD is possible based on the understanding that children should not be reduced by their disability, but rather provide adaptations to achieve learning and development, based on the concepts of historical-cultural theory.

^{1*}Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Endereço eletrônico: suziani.davanzo.18@gmail.com.

^{2*} Doutorado em Educação, na linha Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade de Ensino (GEPAE). Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Pedagogia pela (FAINSEP) Faculdade Instituto Superior do Paraná. Atualmente é professor colaborador da Universidade Estadual de Maringá. Endereço eletrônico: prof_marcoscoelho@yahoo.com.br.

Key words: Developmental Coordination Disorder. Inclusion. Vygotsky. Education.

1 Introdução

A inclusão de pessoas deficientes é resultado de amplos movimentos políticos e pedagógicos que se estruturaram a partir das últimas décadas do século XX. Esses movimentos repercutiram em mudanças sociais mais amplas e promoveu, desde então, a acessibilidade e questionou a estrutura social pensada e construída com vistas às pessoas típicas. Tal processo fez-se presente, também, no ambiente escolar, de modo que constantemente nos deparamos com alunos deficientes nos ambientes escolares. Apesar dos avanços, destaca-se que parte da população aflige-se diariamente por conta de suas particularidades e a falta de apoio sistemático para uma inclusão de qualidade.

Atentos a tais questões, o estudo proposto tem por objetivo contribuir para a promoção da educação inclusiva de qualidade. Neste sentido, optou-se por examinar um transtorno que é pouco discutido nos cursos de pedagogia e nas escolas, trata-se do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). A intenção é investigar as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC)^{3*} como meio de efetivar a inclusão escolar dos sujeitos com TDC.

Esta teoria possui sua base fundada pelo psicólogo russo Lev Vigotski (1983), responsável por importantes críticas às abordagens tradicionais da educação dos deficientes, especialmente entre os anos de 1920 e 1930. Seu trabalho contribuiu para uma nova perspectiva quanto à aprendizagem e o desenvolvimento dos deficientes. Em linhas gerais, o autor pensou a educação desses sujeitos a partir do potencial que os mesmos apresentavam, perspectiva oposta às visões tradicionais que centravam a sua abordagem na descrição das limitações dos deficientes frente à sociedade e buscava adaptá-los à estrutura posta.

Vigotski teve como continuadores de suas ideias, Alexander Luria (1977) e Alexei Leontiev (1979). Garcia afirma que tais teóricos pensaram o homem como um ser social, assim,

^{3*} Teoria proposta por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), tendo como continuadores do estudo Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979).

[...] sua essencialidade humana resulta das relações que estabelece com outros homens no decorrer de sua vida. O desenvolvimento das funções complexas do pensamento é fruto, sobretudo, das condições socioculturais, que não acontecem de forma natural e espontânea. (GARCIA, 2015, p. 10730).

A Teoria Histórico-Cultural não desconsidera os fatores biológicos na configuração do ser humano, mas o faz em uma perspectiva interacionista. Desse modo, a THC leva em consideração a cultura como ferramenta para o desenvolvimento das características tipicamente humanas e, neste sentido, destaca a necessidade de que seja facultada à criança deficiente caminhos alternativos para o seu desenvolvimento, visto que o modo como a escola tradicional e a sociedade se estruturam são voltados ao desenvolvimento dos sujeitos típicos.

Ao colocar a ênfase do desenvolvimento na cultura, os autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural destacam a necessidade de que as trocas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento sejam mediadas. A qualidade de tais ações se aprimoram na medida em que a mediação é promovida por meio das interações sociais e, especialmente, no contexto escolar. Desse modo, podemos assim destacar a inclusão escolar como elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. Esta, segundo Costa (2006), tem como objetivo de:

possibilitar ações, trocas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é fundamental possibilitar trocas entre os sujeitos, inter-ações. Ressaltamos, aqui, tanto a relação adulto, educador/aluno, quanto a relação entre alunos. A qualidade das interações é essencial para todos, mas, sobretudo, para aquelas crianças com necessidades educativas especiais que passam pelo processo de inclusão. O desenvolvimento desse processo é constituído pelas formas de interação e pode produzir êxitos ou fracassos, dependendo da maneira como ela é conduzida. (COSTA, 2006, p. 236).

Destarte, a inclusão é um debate que se estruturou a partir da segunda metade do século XX. No século anterior a Educação Especial era predominantemente assistencialista e somente por meio de muitas lutas e reivindicações que pessoas com deficiência ganharam espaço nas legislações e nas instituições de ensino. Entendemos que ainda estamos em processo de assimilação sobre o que é a inclusão e como efetivá-la. E, apesar das iniciativas e dos avanços

na legislação, de fato, muitas vezes as escolas ainda se configuram como espaços de segregação.

O TDC, é um transtorno que afeta as habilidades motoras da criança que fica em evidência principalmente com o seu ingresso nas atividades escolares, onde passa a explorar a coordenação fina e grossa, ao utilizar materiais, como tesoura, lápis e nas atividades físicas e de autocuidado. Recorrentemente são denominadas como desajeitadas e lentas. O transtorno estudado, por ser um déficit que compromete a coordenação motora do aluno, pode fazer com que os mesmos apresentem dificuldades de aprendizagem, como escrever, calcular e até a exclusão escolar, por conta da lentidão^{4*}. O aluno com TDC apresenta dificuldade para segurar, chutar determinados objetos e equilibrar-se, causando preconceito dos demais colegas, podendo ser alvo de chacotas, negligências pedagógicas e exclusão da comunidade escolar.

A inclusão escolar para efetivar-se é preciso de apoio à criança, independente da sua deficiência. Com isso podemos dizer que a inclusão é um termo que abarca uma série de grupos diferentes, também denominados como minorias. Ademais, a inclusão não se limita à integrar o sujeito ao ambiente escolar e forçar a sua adaptação ao que está organizado. Ao contrário, é necessário repensar a instituição e as relações ali protagonizadas como um todo, do cotidiano às formas de se pensar o trabalho dos conteúdos pedagógicos.

Tendo esse olhar, o problema de pesquisa segue da seguinte forma: Quais são as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para educação inclusiva de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC)? A intenção é compreender os principais conceitos relativos à aprendizagem e desenvolvimento dos deficientes e pensá-los como instrumentos para a inclusão de crianças com o Transtorno selecionado para a pesquisa.

Neste sentido, destacamos que é imprescindível que haja um estudo sobre o caso da criança com o objetivo de garantir um diagnóstico correto. Frequentemente estamos diante de diagnósticos indevidos, somente no intuito de iniciar a medicalização da criança que eventualmente foge dos “padrões” em que a

^{4*}Termo utilizado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) para caracterizar o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

sociedade os considera normais. Um ato de patologização sobre estudantes que não correspondem ao modelo de educação. Com um diagnóstico devidamente estudado e confirmado que a criança enquadra-se com o TDC, é necessário que haja a intervenção pedagógica e com ela destacamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, para que a inclusão do aluno realmente aconteça.

Desse modo, com vistas a compreender e contribuir com as questões levantadas, a pesquisa foi estruturada em três fases. Inicialmente, procuramos destacar a história da inclusão enquanto movimento político e pedagógico. Na sequência, caracterizamos o TDC com o objetivo de pensarmos nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Por fim, destacamos as possíveis articulações entre a Teoria Histórico-Cultural e a educação inclusiva dos sujeitos com TDC.

2 História da inclusão escolar enquanto movimento político e pedagógico

A inclusão é marcada pela necessidade de inserir no contexto social as pessoas que até então eram excluídas e segregadas da sociedade. O percurso para chegarmos a defesa e a estruturação de uma educação inclusiva é longo e, por vezes, tem seus avanços ameaçados. As políticas públicas voltadas à inclusão no Brasil são recentes e ainda carecem de investimentos para a reestruturação física e qualificação profissional dos docentes, mas, seus princípios norteadores impactaram positivamente a educação escolar.

Neste sentido, destacamos que no começo do século XIX deu-se início à Educação Especial, de caráter assistencialista. Esta abordagem, quando comparada aos séculos anteriores em que os deficientes eram vistos aberrações, sendo rejeitadas e abandonadas, demonstrou um certo avanço social. Até então, estes indivíduos enfrentavam o fato de estarem totalmente isolados dos convívios e das participações em sociedade, principalmente no que tange ao ambiente escolar.

Tendo como influência a Europa e Estados Unidos da América, o Brasil adotou meios para o atendimento de cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectual e física. Esse movimento foi fortalecido por volta de 1950 a 1960, onde pela primeira vez na Lei nº 4.024 de 1961 da Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), define o atendimento à pessoa com deficiência. (SILVA; GARCIA; MORI, 2015, p. 61).

Entre a década de 60 e 70, os movimentos de reivindicações de direitos às pessoas com deficiência ganharam força significativamente. Nesse período, as principais objeções eram o reconhecimento como protagonistas de sua própria vida e a consciência de que era necessário agir politicamente para garantir seus direitos. Maior (2017), definiu o ano de 1980 como “fase heróica” para as pessoas com deficiência, marcada pelos movimentos políticos que constituíram na associação da pauta comum de petição de direitos, sendo que em 1981, promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência.

Dias (2017), afirma que anos após a ONU, adotou a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fruto do fortalecimento das lutas em busca de reconhecimento enquanto cidadãos. Em 1990, houve a Conferência Mundial sobre Educação para todos, na Tailândia, tendo como foco a necessidade de universalizar a educação básica, com compromissos para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários e condições para viver em uma sociedade humana e justa. Sua pretensão era incluir no sistema educacional o maior número de crianças pobres, alfabetizar adultos e possibilitar a igualdade de gênero.

Observa-se que a deficiência já estava em debates nos movimentos sociais, mas a movimentação política pouco voltou-se para a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar. Nesse sentido, em 1994, podemos dizer que foi um marco para a educação inclusiva, neste ano aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha. A conferência teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a reforma de políticas e sistemas educacionais, sendo denominado como Declaração de Salamanca (1994). Sua elaboração contou com 25 organizações internacionais que debateram sobre a inclusão. A princípio a Declaração de Salamanca propunha a escola como integradora, representando como;

Os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Antes da Declaração de Salamanca, a presença dos alunos nas escolas se dava por meio da integração. O aluno era posto no ensino regular transitando em suas modalidades, sendo elas, em classe comum ou classe especial e tendo uma educação parcial, pois o sistema educacional pouco sofre alterações para acolhê-los, de modo que os alunos precisavam adaptar-se às instituições. A princípio o fato da pessoa com deficiência estar nos espaços sociais bastava para a educação, como processo de integração educacional.

Já a perspectiva inclusiva propõe uma mudança radical do sistema educacional, no que tange às políticas e a organização do ensino. Neste sentido, considera fundamental observar as diferenças presentes na sociedade e no ambiente escolar, sejam elas oriundas de alguma deficiência ou motivada por aspectos culturais, religiosos, étnicos e de gênero. A inclusão objetiva criar as condições favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento e, para isso, as potencialidades e a diversidade dos alunos.

A Declaração de Salamanca reconhece a urgência de inserir na rede regular de ensino as crianças, jovens e adultos, afirmando que todos devem ter o direito à educação, de modo que possibilite o alcance da aprendizagem. Enfatiza as diversidades e as características específicas de aprendizagem existentes que cada indivíduo possui, propondo que o ambiente escolar invista em estratégias e intervenções, a fim de evitar a discriminação e propiciar a participação.

Os movimentos de reivindicações protagonizados por pessoas com deficiência foram fundamentais para assegurar a inclusão e a garantia de ensino nas escolas de ensino regular. Em 2008 o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no ano de 2009, na resolução nº 4, determina a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência na rede pública de ensino. Em 2015 é implementado a Lei nº 13.146, sendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com a ênfase em combater a discriminação e toda e qualquer modo de violência contra o sujeito.

Não podemos deixar de mencionar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN). Na Constituição Federal,

em seu artigo 208, inciso III, garante o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988), enquanto na LDB 9.394/96 artigo 58, prevê a educação especial enquanto modalidade de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, assim, garantem que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Observamos que a luta pelo reconhecimento em sociedade em busca de assegurar os direitos humanos é marcada por uma longa trajetória das pessoas em busca da inclusão social. Todavia, existem algumas lacunas na efetivação das conquistas legais, de modo que muitos direitos previstos em nossa legislação ainda não se consolidaram de fato. Exemplo disso é a carência de serviços de apoio especializados em todas as regiões do Brasil, especialmente nos locais que enfrentam dificuldades econômicas.

O apoio especializado é uma condição para que a inclusão de fato ocorra e possa promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso significa que deverá ser ofertada toda condição de educação e de vida digna para a pessoa com deficiência, o que engloba o professor especializado para auxiliar no desenvolvimento do aluno. Além disso, deve-se ofertar mobiliários específicos, ferramentas de adaptação, materiais e acessibilidade que devem compor as salas especiais. O poder público deve zelar pelo exercício do direito à cultura, esporte e à saúde. De modo geral, a instituição e a sociedade deve se preparar para incluir efetivamente este aluno e cidadão, sem qualquer modo de segregação ou de falsa inclusão, pois “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente.” (MANTOAN, 2003, p. 28).

Desse modo, uma escola adaptada e inclusiva acentua a interação com demais pessoas, propicia trocas de experiências e cria as condições indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso significa que incluir vai além de permitir o acesso, mas, significa repensar a instituição e todo o processo

pedagógico. Concordamos com Dias ao ressaltar as diferenças entre a inclusão e a integração e destacar a educação inclusiva como;

[...] um processo que supera a integração da pessoa com deficiência, uma vez que a integração poderia aumentar a distância entre a normalidade e a deficiência. Desse modo o sujeito integrado não é necessariamente ativo socialmente, ele apenas está ali, cercado pelas suas limitações, sendo tutelado. Mesmo assim, o movimento de integração tem sua importância histórica, em especial a integração escolar, pois, estabeleceu as primeiras tentativas, por questionar e rechaçar a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial. (DIAS, 2017, p. 3).

Vale ressaltar que o ambiente escolar é um local privilegiado para promover a interação para o aluno em processo de inclusão. Neste sentido, a mediação do professor no ambiente escolar atua com objetivo de promover o desenvolvimento das características tipicamente humanas. Apesar dessa constatação amplamente aceita, historicamente o local que os deveria acolher e possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento, muitas vezes é o que os oprime e nega seus direitos.

Propiciar a inclusão também significa proporcionar a autonomia, a liberdade, a participação e a não discriminação dos sujeitos deficientes. O homem, desde o nascimento, se desenvolve a partir do convívio social e, mais recentemente, encontra no ambiente escolar uma ampliação das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos saberes historicamente construídos. Contudo, encontramos ainda presente no meio social vestígios produzidos pela sociedade e que produzem desrespeito e discriminação e, neste sentido, temos que zelar para que a escola não reproduza tais comportamentos.

Pensando no âmbito educacional, um pequeno passo para começar a instaurar efetivamente a inclusão na educação brasileira é a reestruturação do projeto da instituição. O projeto da escola deve ser elaborado coletivamente, de maneira que pense nas particularidades de todos seus alunos, enquanto comunidade escolar. O projeto Político Pedagógico (PPP) é o espelho da escola, nele deve conter os pontos positivos e os que precisam ser melhorados por meio de objetivos e metas que devem ser convertidas em ações para o aprimoramento da escola e, portanto, da inclusão. Assim, a inclusão precisa estar presente dentre todos estes âmbitos e não como um subtópico do seu PPP.

A sociedade é um local extremamente preconceituoso e negligente, e estes aspectos estão inseridos nas escolas. Por vezes, os pais não aceitam alunos com deficiência na mesma classe que seu filho, pois pensa que ele atrapalhará o desenvolvimento da turma; temos também os professores despreparados que os segregam em um canto da sala de aula, deixando de proporcionar o desenvolvimento do aluno; falta de formação continuada, com o objetivo de qualificar os docentes, dentre tantos outros pontos.

Reformular o projeto educacional também exige que a escola possibilite à comunidade escolar uma formação adequada sobre a importância dos alunos de inclusão em sua instituição. Somos todos diferentes, e com essas diferenças, aprendemos e passamos a respeitar as limitações, trabalhamos o senso de coletividades e conhecemos melhor o mundo e as diversidades existentes, sejam elas, culturais, sociais, étnicas ou de gênero.

Vigotski acentua que as condições e oportunidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria deficiência da pessoa, isso significa que para incluir é preciso romper a ideia de incapacidade e passar a exaltar o potencial do aluno e por meio dele trabalhar para atingir sua aprendizagem e desenvolvimento. (CENCI, 2015, p. 10).

3 Caracterização do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC).

Entendemos que o ser humano está em processo de desenvolvimento constante, não limitado a um período específico da vida. Entre os aspectos desenvolvimentais pela qual o ser humano passa, está o paulatino aprimoramento da coordenação motora. Desde que nascemos somos estimulados a descobrir o mundo e o ambiente que nos rodeia, e é por meio da coordenação motora que conseguimos desempenhar tal atividade, e na medida que elas são exercitadas novas habilidades são adquiridas em um processo de integração entre o desenvolvimento motor e a cognição.

Restrições devido ao déficit motor podem causar desordem em todo desenvolvimento cronológico do indivíduo. Estatisticamente, a prevalência do TDC

“[...] em crianças com 5 a 11 anos de idade fica entre 5 e 6%, em crianças com 7 anos, 1,8% têm diagnóstico [...] grave, e 3% apresentam provável TDC” (DSM-5, 2014, p. 76). Indivíduos do sexo masculino são afetados com mais frequência do que os do sexo feminino, com uma proporção de 2:1 e 7:1.

O TDC afeta particularmente a motricidade da criança e segundo CERMAK *et al.* (2002 *apud* PULZI; RODRIGUES, 2015, p. 436) nos informa que no início do século XX a motricidade já era tema de investigações com objetivo de intervir no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes com problemas motores moderados. Cermak destaca que em 1926 Ronald Lippitt (1986) destinou seus estudos às crianças com problemas motores e as caracterizou como portadoras de “coordenação muscular pobre”, no qual tinha como tese que a raiz dessa dificuldade residia numa condição do sistema nervoso muscular que poderia ser corrigida com treinos e cuidados (PULZI; RODRIGUES, 2015).

O TDC passou por diversos termos até chegar ao que é utilizado hoje. Uma criança com deficiência motora era denominada com “falta de jeito”, “síndrome da criança desajeitada”, “dispraxia do desenvolvimento”, “disfunção cerebral mínima”, “deficiência de aprendizagem motora”, “deficiência da coordenação olho-mão”, “inabilidade física”, “disfunção da integração sensorial”, “inabilidade congênita”, “disfunção neurológica menor”, “dano cerebral mínimo” e “deficiência sensório-motora” (PULZI; RODRIGUES, 2015). Ao abordar essas expressões, que por diversos anos foram utilizadas para referirem-se ao TDC, podemos observar que dentre eles, há muitos termos pejorativos que menosprezam a pessoa.

Somente em 1980 os problemas devidos à deficiência motora passaram a conter um diagnóstico formal (CAPISTRANO; FERRARI; BELTRAME; CARDOSO, 2015). Em 1994 médicos e pesquisadores que trabalhavam com crianças “desajeitadas^{5*}” participaram de uma reunião internacional com objetivo de definir o diagnóstico e determinar a terminologia que deveria ser utilizada para referir-se a essas crianças. Em Londres foi aceito o TDC; *Developmental Coordination Disorder–DCD*, assim como o termo e critérios de diagnósticos foram adicionados a terceira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), permanecendo até hoje no DSM-5 (PULZI; RODRIGUES, 2015).

^{5*}Termo utilizado até 1994 para referir a crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

Compreendemos que o movimento está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem. A interação social, a percepção e a cognição estão vinculadas à forma como exploramos os espaços, expressamos nossas ideias e nos relacionamos. Desse modo, entendemos que o TDC influencia diretamente a vida social e acadêmica do sujeito, pois tais comprometimentos interferem na coordenação motora fina e grossa. Isso não significa uma sentença de comprometimento à aprendizagem e ao desenvolvimento, mas, que tais crianças possuem um ponto de partida e um processo peculiar.

Cenci (2015) ao abordar a obra Fundamentos da Defectologia^{6*}, afirma que para Vigotski a deficiência provocava uma espécie de “luxação social”. Isso é, após o diagnóstico da deficiência, a criança era limitada no que tange ao meio familiar, escolar e profissional. A vida do indivíduo passava a ser pensada a partir das suas limitações e, por vezes, era completamente privada da participação nesses espaços. A deficiência limitava a exploração dos espaços físicos pelos indivíduos e, principalmente, comprometia o contato direto entre sujeitos em uma sociedade, condição para o processo de humanização.

O TDC é usado para referir-se a uma deficiência que não reside na ordem intelectual, sensorial ou neurológica, como é o caso de paralisia cerebral, hemiplegia ou distrofia muscular, por exemplo. É um transtorno na ordem do neurodesenvolvimento, com prejuízos motores. No entanto, sem uma abordagem apropriada, esta deficiência primária poderia comprometer o desenvolvimento de outras instâncias, como a cognição.

O DSM-5 enfatiza que o TDC pode ser mais comum em crianças que foram submetidas a exposição ao álcool ainda no pré-natal e em crianças que nasceram com baixo peso. Estudos também apontam que o transtorno aqui citado pode ter correlação com disfunções no sistema nervoso (SILVA; BELTRAME, 2013).

Levando isso em consideração, o (DSM-5) afirma que:

Os transtornos motores do neurodesenvolvimento incluem o transtorno do desenvolvimento da coordenação, [...]. O transtorno do desenvolvimento da coordenação caracteriza-se por déficits na aquisição e na execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por falta de jeito e

^{6*} Uma das principais obras de Vigotski sobre a deficiência, publicada pela primeira vez em 1983 denominada como Fundamentos de Defectologia no volume 5 das Obras Escogidas, Tomo V.

lentidão ou imprecisão no desempenho de habilidades motoras, causando interferência nas atividades da vida diária. (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, 2014, p. 32).

Por conta do transtorno afetar diretamente as habilidades da coordenação motora da criança, as consequências são manifestadas como falta de jeito, prejuízos em atividades cotidianas de autocuidado, atrasos para atingir marcos motores, como engatinhar e andar e dificuldades para envolver-se em jogos. Atos que necessitam da coordenação motora fina ou grossa podem ser executados com impasse.

Esses obstáculos são devidos à capacidade proprioceptiva que possuímos. Estas são caracterizadas pela competência de sabermos onde nossos membros encontram-se no espaço, quando os movimentamos. É oriunda de forma consciente e inconsciente da pessoa a respeito do conhecimento da força que possui e do controle dos músculos e que se fundamenta nos receptores localizados em músculos, peles e nas articulações. “Portanto, a propriocepção corretamente descreve a informação aferente originada de áreas periféricas internas do corpo, que contribuem para o controle postural e estabilidade articular.” (FONSECA; FERREIRA; HUSSEIN, 2007, p. 83).

Devido a essas características, específicas da propriocepção, que é a capacidade de controlar o corpo, os alunos com TDC sofrem diariamente por não conseguirem realizar as atividades cotidianas e escolares. As atividades que para crianças típicas podem ser comuns em seu dia a dia, para crianças com TDC, estas podem ser um empecilho logo nos primeiros anos de vida, mas suas características ficam mais evidentes quando os alunos ingressam na Educação Básica. Pulzi; Rodrigues, argumentam que:

O TDC pode já ser aparente na primeira infância, mas é difícil avaliar crianças de forma confiável antes dos cinco anos, sendo geralmente notadas a partir do ensino fundamental, pois essa condição interfere claramente na performance escolar e nas atividades diárias. (PULZI; RODRIGUES, 2015, p. 438).

Dentre as habilidades da coordenação fina, exigidas na Educação Básica, ficam em evidência a dificuldade com o manuseio do lápis e dos talheres durante as refeições, bem como ao realizar ações para se vestir ou amarrar os cadarços dos

tênis. No que se refere às habilidades da coordenação motora grossa, as crianças com TDC apresentam problemas no equilíbrio corporal, comprometendo no andar e correr. Por conta de tais particularidades, frequentemente essas crianças tropeçam e facilmente podem ser denominadas como "desajeitadas" e "preguiçosas".

É evidente que diante de tal transtorno, crianças com TDC podem desenvolver quanto às consequências psicossociais, baixo auto-estima, depressão, angústia e ansiedade. Ocorre que durante o Ensino Fundamental, nas atividades recreativas, esse aluno pode sofrer a exclusão nas execuções dos exercícios por conta de suas dificuldades, por serem “[...] mais lentas, menos precisas, erram mais e têm movimento variáveis” (FERRACIOLI, 2015, p. 27). A segregação interfere diretamente em seu convívio social, como também no aprimoramento de suas habilidades. Desta forma, para minimizarmos a exclusão durante a execução de exercícios durante o período escolar, é necessário que a criança tenha seu diagnóstico fechado, para iniciar com o suporte clínico e pedagógico mediado.

Para a criança ter o diagnóstico de TDC, é preciso enquadrar-se em critérios determinados pelo DSM-5, sendo subdivididos em critérios A,B,C e D.

A. A aquisição e a execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado considerando-se a idade cronológica do indivíduo e a oportunidade de aprender e usar a habilidade. As dificuldades manifestam-se por falta de jeito (p. ex., derrubar ou bater em objetos), bem como por lentidão e imprecisão no desempenho de habilidades motoras (p. ex., apanhar um objeto, usar tesouras ou facas, escrever a mão, andar de bicicleta ou praticar esportes).

B. O déficit nas habilidades motoras do Critério A interfere, significativa e persistentemente, nas atividades cotidianas apropriadas à idade cronológica (p. ex., autocuidado e automanutenção), causando impacto na produtividade acadêmica/escolar, em atividades pré-profissionais e profissionais, no lazer e nas brincadeiras.

C. O início dos sintomas ocorre precocemente no período do desenvolvimento.

D. Os déficits nas habilidades motoras não são mais bem explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por deficiência visual e não são atribuíveis a alguma condição neurológica que afete os movimentos (p. ex., paralisia cerebral, distrofia muscular, doença degenerativa). (DSM-5, 2014, p. 74).

Os critérios do manual, visam frisar os comprometimentos específicos do TDC, com fim de divergir o transtorno dos demais existentes. Para tanto, existem métodos, que tem como finalidade, uma possível identificação do transtorno

mencionado. O método mais utilizado para a realização de testes com as crianças é o *Movement Assessment Battery Children* (MABC). Criado por Henderson e Sugden (1992), tendo como objetivo de avaliar o domínio motor, no que se refere à destreza manual, habilidade de lançar, receber e do equilíbrio. Este tem sido um instrumento fundamental para detectar a desordem motora em crianças em idade escolar. O teste é especificamente uma bateria de atividades, que se adequam de acordo com a faixa etária da criança. (SILVA; BELTRAME, 2013).

É preciso enfatizar que uma vez em que a criança é diagnosticada ela carregará para sempre o laudo em sua vida. Assim, é preciso um estudo rigoroso e um trabalho coletivo envolvendo a família, a escola e a parte clínica, como especialistas em motricidade, terapeutas ocupacionais e psicólogos, para que possam possibilitar total suporte à criança. Os casos devem ser estudados por meio da anamnese, a fim de evitar possíveis divergências no diagnóstico, uma vez que os mesmos podem ser confundidos com Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade ou com Transtorno do Espectro Autista.

Por meio do diagnóstico é possível organizar o atendimento e o apoio necessário para a criança. Porém esse diagnóstico, não deve ser visto como uma sentença ou um fim do indivíduo, pois na perspectiva de Vigotski, segundo Cenci (2015), a deficiência não pode reduzir a complexibilidade da aprendizagem e desenvolvimento da criança e sim, essas devem ser inseridas em um contexto escolar e social, no qual propicie caminhos alternativos, com trabalho pedagógico, que dê suporte para o ensino e enfatize a potencialidade do discente e não em sua dificuldade.

4 Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e seus respectivos desdobramentos pedagógicos.

As dificuldades presentes na criança com TDC manifestam-se nas atividades que envolvem a psicomotricidade. Desse modo, nos indagamos a respeito das possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos o TDC e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. A partir dessa perspectiva, e em acordo com Vigotski, a nossa intenção é superar a

abordagem que percebe a deficiência a partir das suas limitações e dar ênfase ao potencial de desenvolvimento dos sujeitos com TDC.

A motricidade é o domínio que a pessoa possui sobre seu corpo, sendo aparente na destreza, agilidade e locomoção. Contudo, a psicomotricidade possui duas linhas de desenvolvimento que se interagem, ou seja, o desenvolvimento biofísico se dá a partir da mediação, estimulado por um adulto, objetos ou outras crianças. A psicomotricidade é a relação corpo e mente e está presente desde o período fetal da criança; trata-se de uma condição adaptável e que durante a vida sofrerá a maturação, isto é, o cérebro passará a ter uma relação intrínseca com o controle da evolução postural e motor. (SOUSA, 2007).

Thompson (2020), enfatiza que o processo de maturação possui três eixos de desenvolvimento e que são de grande importância no processo de ensino e aprendizagem da criança, são eles: o sistema de estimulação, integração e resposta. O sistema de estimulação trabalha com as questões sensoriais da criança, podendo ser descrito como um coletor e transmissor de informações a partir da relação do indivíduo com o meio; já a integração é responsável pela percepção, memória, consciência, formulação de atividades motoras e intelecto, atuando como um meio de armazenamento de informações, como a identificação e a seleção. A resposta é a externalização dos movimentos musculares e, é aqui, que as crianças com TDC possuem dificuldades de desenvolver a integração funcional corretamente.

A motricidade envolve os atos de sequenciação, que são as habilidades adquiridas ao longo da vida e de acordo com o convívio social, porém, os alunos com TDC possuem prejuízos em automatizar esta sequência de movimentos. Assim, a externalização e o domínio muscular não respondem de modo igual ao de uma criança sem o transtorno, refletindo diretamente em seu ensino e aprendizagem.

É importante salientar que o TDC, a princípio, não compromete o cognitivo da criança, deste modo ela apresenta sua fala e potencial de aprendizagem conservadas. O TDC dificulta a escrita, produz consequências emocionais que podem influenciar no processo de aprendizagem, mesmo que a capacidade intelectual esteja preservada. Isso ocorre porque o processo de aprender ou realizar habilidades motoras coordenadas, como controlar sua força, segurar em um lápis e utilizar a tesoura por exemplo são tarefas que normalmente são requeridas para o

ensino, tanto da matemática quanto da língua portuguesa. Desse modo, é importante destacar que para que a deficiência primária (TDC) não se configure também em algum comprometimento secundário é necessário uma apropriada mediação do professor. Isso porque;

[...] as funções superiores de percepção, memória, atenção, movimento e outras, têm mostrado estarem ligadas internamente ao desenvolvimento da atividade simbólica na criança e somente é possível compreendê-las baseando-se em análises de suas raízes genéticas e da reconstrução que sofrem ao longo de sua história cultural. (VIGOTSKI, 2007, p. 49).

Para uma criança desenvolver-se é necessário uma série de requisitos presentes na psicomotricidade. Thompson (2020), destaca em primeiro lugar, o tônus muscular, que é o estado de tensão permanente dos músculos e que tem como função ajustar-se às necessidades das atividades a serem desenvolvidas. A imagem corporal, sendo a representação do próprio corpo e sua relação entre eu e o mundo; a orientação de lateralidade, que é a capacidade de identificar esquerda e direita, bem como as noções de espaço e movimento; a orientação temporal, caracterizada pela habilidade de organizar-se em tempo e espaço os atos que envolvem memorização e faz com que a criança prevê suas atividades.

O equilíbrio, com o conjunto de aptidões estáticas e dinâmicas, isso é, quando o corpo está em repouso essa aptidão é mais abstrata e exige maior concentração, em contrapartida o equilíbrio dinâmico relaciona-se com as funções tônico-motor, membros, órgãos e os atos sensoriais. Por fim a percepção, o qual é um processo ativo que classifica informações novas em categorias e experiências. (THOMPSON, 2020).

Em vista disso, reafirmamos que para Vigotski (2011), toda criança que possui algum modo de deficiência também apresenta potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, esses sujeitos quando estimulados por meio de uma mediação apropriada, encontram caminhos indiretos que possibilitam contornar o impedimento do caminho direto pela deficiência e se desenvolverem (VIGOTSKI, 2011). A possibilidade desses caminhos indiretos são evidenciados quando os obstáculos presentes impedem ou dificultam o processo típico de desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se necessário o auxílio de um objeto, reformulação da estrutura

escolar e a utilização de instrumentos que promovam a adaptação com vistas ao alcance dos objetivos pedagógicos e desenvolvimentais.

A adaptação é uma ferramenta de extrema importância e ela deve estar presente no ambiente escolar para auxiliar as crianças com TDC. As dificuldades apresentadas, por vezes, levam a preconceitos e ações que impedem o desenvolvimento e a taxação desses sujeitos como “anormais^{7*}”. Nesse sentido, a adaptação pressupõe repensar a estruturação da sala de aula, dos materiais didáticos e a acessibilidade da escola, de modo que os instrumentos e signos colaborem para facilitar seu aprendizado e desenvolvimento.

Os instrumentos e signos são ferramentas essenciais para a concepção de desenvolvimento e aprendizagem propostos por Vigotski e podem auxiliar as crianças com TDC. O instrumento pode ser definido como tudo o que externo, que causam mudanças no objeto, controlam processos da natureza e intermedia ações concretas, portanto é toda ação e mecanismos utilizados pelo mediador para propiciar condições de ensino e aprendizagem para o educando (BERNI, 2006).

Em contrapartida os signos são elementos internalizados, isto é, possuem relação direta com a mente e com o comportamento do indivíduo. Os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos de memorização, atenção e representação da realidade (BERNI, 2006). Trabalhar por esses meios com alunos com TDC poderá desenvolver maior atenção e cuidados em seus afazeres educacionais, bem como a regulação de seus movimentos. Para isso, é necessária uma metodologia adaptada a sua realidade e que favoreça o desenvolvimento do indivíduo. Trata-se de colocar a criança em sua totalidade como centro, e não sua deficiência em si; proporcionar o crescimento das suas potencialidades e funções superiores, sendo que para isso, a interação social e a mediação são a chave de todo o processo, pois,

Por meio da mediação social, o indivíduo se apropria da cultura – produção e produto da história dos homens, e se constitui enquanto pessoa partícipe do desenvolvimento cultural. (DAINEZ, 2017, p. 2).

^{7*} Termo utilizado por Vigotski na obra Fundamentos de Defectologia, para referir a crianças com deficiência.

Enfatizamos que o ambiente escolar é o local por excelência para promover o desenvolvimento e é caracterizada pela diversidade em seu interior. Trata-se, portanto, de pensar a diversidade como um elemento positivo para promover a educação, seja de crianças deficientes ou não. Neste sentido, a interação dos alunos com TDC com as demais crianças amplia seu arcabouço cultural e evita que os alunos com o Transtorno desenvolvam doenças secundárias, como as de origem psicossocial, além de promover a sua apropriação dos conhecimentos necessários à autonomia e à liberdade.

Entendemos que o defeito da criança, em concordância com Vigotski, está relacionado às funções elementares, que são as ações simples e de cunho biológico e suas consequências refletem nas nas funções superiores, estas que são adquiridas durante a trajetória da criança, como a memória, fala e pensamento (VIGOTSKI, 2011). Mas, isso não é uma sentença para que as características tipicamente humanas não sejam desenvolvidas, deste modo o;

[...] defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 896).

Essa dupla influência é evidente nos campos escolares, pois alunos com o TDC, por vezes não são vistos como crianças em processo de aprendizagem, mas sim, o indivíduo com dificuldades, falhas e também o impasse da sala de aula. Aqui se faz de extrema importância o papel do professor perante a essas situações, sendo ele o maior estimulador e mediador para que o discente desenvolva a capacidade psicológica superior. Desse modo, deve-se zelar para o desenvolvimento do que é o “controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e espaço” (CENCI, 2015, p. 7).

A aprendizagem e desenvolvimento como processo mediado caracteriza a relação do homem com sua sociedade e “a mediação é vista como central, pois é neste processo que as Funções Psicológicas Superiores [...] tipicamente humanas se desenvolvem” (BERNI, 2006). Ao incluir o aluno no contexto escolar cabe ao mediador articular dinâmicas para que os sujeitos com TDC não sejam excluídos, mas que façam parte deste momento de desenvolvimento. Por meio da mediação, o professor consegue alcançar vários graus de evolução de seu aluno, podendo ser desde cunho físico, emocional e psicomotor.

Para Vigotski, “ o homem age sobre o mundo e sobre a própria conduta de modo mediado, por isso a inadequação aos instrumentos mediadores da cultura é tão danosa às pessoas com deficiência (CENCI, 2015, p. 6).”

Assim, alunos com TDC, devem ser constantemente mediados, pelos professores, colegas, família e demais grupos, por seus caminhos indiretos, tendo os meios favorecidos pelas relações humanas como fonte de compensação, cabendo enfatizar sobre as adaptações materiais e metodologias para o desenvolvimento deste aluno, evitando o que Vigotski define como luxação social.

5 Conclusão

Este estudo discutiu as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das crianças deficientes com TDC e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, entendemos que a THC representa uma importante contribuição para a inclusão escolar dos deficientes e, especificamente, dos alunos com diagnóstico do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

Para isso, realizamos inicialmente um levantamento histórico sobre o transtorno estudado e sobre o movimento para a inclusão para que fosse possível buscar ferramentas da Teoria Histórico-Cultural que embasassem a inclusão escolar. Identificou-se que o TDC compromete a coordenação motora da criança, influenciando em sua vida cotidiana e escolar, bem como, constatou-se ser mais presente nas crianças do sexo masculino. O TDC pode provocar a luxação social, devido às dificuldades apresentadas, assim, se faz necessário incluir o aluno no

contexto escolar, de modo que seus colegas respeitem e compreendam que o ser humano é dotado de particularidades.

A inclusão escolar é alvo de lutas e reivindicações constantes desde o século XIX, mas mesmo no século XXI podemos perceber que pouco mudou-se sobre as metodologias pedagógicas com crianças com deficiência. Passamos pela mudança da integração para inclusão escolar, mas a impressão que temos, é que somente a terminologia que modificou-se. Alunos com deficiência, ainda são vistos como empecilhos no ambiente escolar, tendo que se adaptar na instituição para alcançar o mínimo de aprendizagem.

Deste modo o estudo voltado para a articulação da Teoria Histórico-Cultural, mostrou que é possível tornar a inclusão algo alcançável. Para tanto, o âmbito escolar, em trabalho coletivo, deve estar preparado para receber esses alunos em seus campos, desde aspectos de estrutura, política e a formação especializada de professores.

Conclui-se que as contribuições da Teoria Histórico-Cultural propicia subsídios para uma educação inclusiva de alunos com TDC. Para que isso ocorra, deve-se observar a qualidade da mediação professor-aluno e a dinâmica da comunidade escolar. É necessário que todos compreendam que estes alunos são capazes de aprender e desenvolver por meio de caminhos alternativos que possibilitem a apropriação dos signos e instrumentos produzidos socialmente.

Referências

BELTRAME, Thais Silva; CAPISTRANO, Renata; ALEXANDRE, Juliano Maestri; LISBOA, Tailine; ANDRADE, Rubian Diego; FELDEN, Érico Pereira Gomes.

Prevalência do transtorno do desenvolvimento da coordenação em uma amostra de crianças brasileiras. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, 2016, p. 105-113.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação:** O conceito de Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. Linguística aplicada e estudo da linguagem, PUC-SP, 2006, p. 1-10.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição:** República Federativa do

Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, nº 13.146, 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.
BRASIL. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CAPISTRANO, Renata; FERRARI, Elisa Pinheiro; BELTRAME, Thais Silva; CARDOSO, Luiz Fernando. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação e nível de atividade física em crianças: revisão sistemática da literatura**. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, 2015, p. 633 - 646.

CENCI, Adriane. **A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vigotski**. 37º Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015, p. 1-17.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Rev. psicopedag. vol. 23 no. 72, São Paulo, 2006, p. 236. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486200600030007, Acesso em: 10 ago. 2021.

DIAS, Duartina Ana. **Inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar**. Universidade Federal de Uberlândia, 2017, p. 1-9. Disponível em:
http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/inclusao_da_pessoa_com_deficiencia_no_contexto_escolar.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

DAINEZ, Débora. **Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para a educação especial e inclusiva**. São Paulo, 2017, p. 1-10.

FERRACIOLI, Marcela de Castro. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação**: Efeito do foco de atenção em tarefa bimanual. Programa de pós-graduação em desenvolvimento humano e tecnológico, UNESP, Rio Claro, 2015, p. 1-101.

FONSECA, Marisa de Cássia Registro; FERREIRA, Aline Miranda; HUSSEIN, Amira Mohamede. **Sistema sensorio-motor**: revisão da literatura. São Paulo, 2005, p. 82-90.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. **Contribuições da teoria Histórico-Cultural para educandos em situação de inclusão**. XII Congresso nacional de educação, EDUCERE, 2015, p. 10729-10740. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816_10526.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência**: reflexões sobre a conquista de direitos. Inc.Soc, Brasília, DF, v.10 n.2, 2017, p. 28-36.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar**, O que é? Por quê? Como fazer?, Moderna, 1ª edição, 2003, p. 1-51.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. **Transtornos do neurodesenvolvimento**. 5º edição, 2014, p. 74- 76.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PULZI, Wagner; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Transtorno do desenvolvimento da coordenação**: uma revisão de literatura. São Paulo, 2015, p. 433-444.

SILVA, Bárbara Muller; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica em salas de recursos multifuncionais**. Imagens da Educação. v. 5, n. 3, 2015, p. 60-69.

SILVA, Juliana da; BELTRAME, Thaís Silva, **Indicativo de transtorno do desenvolvimento da coordenação de escolares com idade entre 7 e 10 anos**. Rev. Brasil Ciência Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, 2013, p. 3-14.

SOUSA, Roberta Gonçalves de. **A importância da psicomotricidade no processo de leitura e escrita**. Curso de especialização em psicomotricidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007, p. 1-35.

THOMPSON, Rita. Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia- Teoria e prática: **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Capítulo 5, Organizador, FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos, 2º ed., editora Was, 2020, p. 46-52.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Tradução. Educ. Pesqui. vol.37 no.4 São Paulo, 2011, p. 863-869.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.