



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL  
UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**EDINAILIA BATISTA DE OLIVEIRA PEREIRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2025**



EDINAILIA BATISTA DE OLIVEIRA PEREIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II COM TRANSTORNO  
DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade de Uberaba (UNIUBE) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gercina Santana Novais.

UBERLÂNDIA-MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- P414c      Pereira, Edinailia Batista de Oliveira.  
As contribuições das atividades esportivas para a inclusão escolar de  
estudantes do ensino fundamental II com Transtorno de Déficit de Atenção e  
Hiperatividade (TDAH) / Edinailia Batista de Oliveira Pereira. – Uberlândia  
(MG), 2025.  
138 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-  
Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes  
na Educação Básica.  
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.  
Inclui produto educacional.
1. Educação inclusiva. 2. Distúrbio do déficit de atenção com  
hiperatividade. 3. Ensino fundamental. 4. Esportes escolares. I. Novais,  
Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação  
Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.9046

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

**EDINÁILIA BATISTA DE OLIVEIRA PEREIRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS  
ATIVIDADES ESPORTIVAS  
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR  
DE ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE  
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE  
(TDAH)**

Dissertação/Produto apresentada ao  
Programa de Pós – Graduação  
Profissional em Educação – Mestrado e  
Doutorado da Universidade de  
Uberaba, como requisito final para a  
obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Aprovado em 24/10/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **GERCINA SANTANA NOVAIS**  
Data: 28/10/2025 08:57:14-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gercina Santana Novais  
(Orientadora)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente  
 **GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA**  
Data: 29/10/2025 08:12:38-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Saramago de  
Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia –  
UFU

Documento assinado digitalmente  
 **ADELINO JOSE DE CARVALHO DIAS**  
Data: 29/10/2025 11:06:30-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adelino José de Carvalho  
Dias Universidade de Uberaba –  
UNIUBE



Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, força e direção, pela presença constante em todos os momentos desta jornada, iluminando meu caminho, renovando minhas esperanças e dando-me coragem para enfrentar desafios, paciência para persistir e fé para acreditar que, mesmo nas horas difíceis, tudo tem um propósito maior. A Ele dedico toda a honra e glória por esta conquista, pois sei que, sem sua graça e misericórdia, eu não teria chegado até aqui.

À minha família, meu porto seguro e alicerce de vida, expresso minha gratidão mais profunda.

Ao meu esposo, Márcio Antunes Pereira, companheiro fiel e amoroso, que sempre esteve ao meu lado, compartilhando cada desafio e vitória desta trajetória, agradeço pelo apoio incansável, pelas palavras de encorajamento e pelo amor constante que me sustentaram nos momentos de dificuldade. Sua paciência e compreensão, especialmente nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar à pesquisa, foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente com confiança.

Aos meus filhos, Marcos de Oliveira Antunes e Sofia de Oliveira Antunes, minha maior fonte de inspiração diária, dedico um agradecimento especial. Vocês são a razão pela qual nunca desisti, mesmo diante das dificuldades. Seus sorrisos, abraços e palavras de carinho foram meu alento nos dias mais desafiadores. Obrigada por compreenderem os momentos de ausência. Essa conquista também é de vocês, cujo amor e cuja alegria me motivam a ser uma pessoa melhor a cada dia. Que esta caminhada sirva como exemplo de que, com dedicação e fé, podemos alcançar nossos sonhos.

Ao meu querido amigo e irmão em Cristo, Édson Gonçalves Maranhão, registro meu mais sincero agradecimento. Tenho plena convicção de que Deus preparou a sua presença nesta jornada, permitindo que caminhássemos lado a lado nas viagens, nas lutas, nos desabafos e no aprendizado. Que juntos possamos continuar lutando, conquistando e celebrando esta vitória do mestrado com gratidão e esperança.

Aos colegas e amigos, que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora, agradeço pelas conversas, conselhos e risadas que compartilhamos ao longo do percurso. Vocês contribuíram de forma única para que esta trajetória fosse mais inspiradora e motivadora.



À minha orientadora, Profa. Dra. Gercina Santana Novais, pela dedicação, paciência e orientação cuidadosa em todas as etapas deste trabalho. Sua sabedoria e seu apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e por me guiar com cuidado e generosidade em cada etapa, incentivando-me a crescer como estudante e como pessoa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho. Que Deus abençoe e recompense cada um de vocês.



## RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGP) – Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade de Uberaba (UNIUBE), por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes na Educação Básica, ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas/Projeto Guarda-Chuva “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE), investiga as contribuições das atividades esportivas nas aulas de Educação Física para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, orientada pela seguinte questão central: Qual é a contribuição das atividades esportivas, nas aulas de Educação Física, para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH? Como questões complementares, indaga-se: O que as obras analisadas apontam sobre as relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes? Quais atividades esportivas são mais indicadas, considerando as especificidades das pessoas com TDAH? A fundamentação teórica ancora-se, especialmente, nas contribuições de Barkley (1997, 2002, 2018) e Silva (2014) sobre o TDAH; de Alves e Gomes (2020) sobre a relação entre atividades físicas e o desempenho acadêmico de estudantes com TDAH; e de Mantoan (2007, 2015, 2018), no campo do ensino inclusivo. A análise dos resultados permite afirmar que o TDAH deve ser compreendido como uma condição multifacetada, que envolve dificuldades atencionais, déficits de autorregulação e de funções executivas, com repercussões cognitivas, emocionais e sociais. Os achados também evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis e individualizadas, como instruções claras, rotinas consistentes, uso de recursos visuais e mediação docente empática, alinhadas às diretrizes do MEC para o atendimento educacional especializado. Além disso, os estudos destacam a relevância da formação continuada de professores e da atuação interdisciplinar envolvendo família, escola e profissionais da saúde, considerando a recorrência de comorbidades como ansiedade e depressão. No contexto da Educação Física, as atividades esportivas despontam como recurso eficaz de inclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a atenção sustentada, a socialização e a autoestima, especialmente quando priorizam modalidades dinâmicas, cooperativas e com regras simples, como corrida, ciclismo e natação. Ressalta-se, por fim, que a integração das perspectivas neurobiológica, psicopedagógica e psicossocial é fundamental para promover práticas educativas inclusivas, capazes de romper estigmas e potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes com TDAH.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atividades esportivas. Inclusão escolar. Ensino Fundamental II.



## ABSTRACT

This research, linked to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) – Professional Master’s and Doctorate at the University of Uberaba (UNIUBE), through the research line Teaching Practices in Basic Education, the Research Group on Teacher Education, the Right to Learn and Pedagogical Practices/umbrella project “Research, Training, and Intervention in Education: Studies in School and Non-School Educational Contexts”, and the Cooperative Network for Teaching, Research, and Extension in Basic Education Schools (RECEPE), investigates the contributions of sports activities in Physical Education classes to the school inclusion of lower secondary education students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This is a bibliographic study, with a qualitative approach, guided by the following central question: What is the contribution of sports activities, in Physical Education classes, to the school inclusion of lower secondary students with ADHD? Complementary questions include: What do the analyzed works reveal about the relationship between participation in sports activities and students’ academic, social, and emotional performance? Which sports activities are most appropriate, considering the specificities of individuals with ADHD? The theoretical framework is especially anchored in the contributions of Barkley (1997, 2002, 2018) and Silva (2014) on ADHD; of Alves and Gomes (2020) on the relationship between physical activities and the academic performance of students with ADHD; and of Mantoan (2007, 2015, 2018), in the field of inclusive education. The analysis of the results indicates that ADHD should be understood as a multifaceted condition, involving attentional difficulties, deficits in self-regulation and executive functions, with cognitive, emotional, and social repercussions. The findings also highlight the need for flexible and individualized pedagogical strategies, such as clear instructions, consistent routines, the use of visual resources, and empathetic teacher mediation, aligned with the guidelines of the Ministry of Education (MEC) for specialized educational support. Furthermore, the studies emphasize the importance of continuing teacher education and interdisciplinary collaboration involving families, schools, and health professionals, considering the frequent occurrence of comorbidities such as anxiety and depression. In the context of Physical Education, sports activities emerge as an effective resource for school inclusion, fostering psychomotor development, sustained attention, socialization, and self-esteem, especially when prioritizing dynamic, cooperative modalities with simple rules, such as running, cycling, and swimming. Finally, it is emphasized that the integration of neurobiological, psychopedagogical, and psychosocial perspectives is essential to promote inclusive educational practices capable of breaking stigmas and enhancing the integral development of students with ADHD.

**Keywords:** Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Sports activities. School inclusion. Elementary School II.



## **LISTA DE QUADROS E FIGURA**

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Levantamento bibliográfico por descritores e bases de dados ..... | 29 |
| Figura 1 – Edições e ano de publicação do DSM. ....                          | 33 |
| Quadro 2 – Aspectos do TDAH destacados pelo DSM-5-TR (2022).....             | 37 |
| Quadro 3 – Evolução do TDAH nos Manuais Diagnósticos (DSM).....              | 37 |
| Quadro 4 – Estudos sobre TDAH e atividades esportivas .....                  | 60 |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>PRÓLOGO: MEMORIAL DA EXPERIÊNCIA EM FORMAR-SE PESQUISADORA</b>                                                                         | 12 |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                       | 18 |
| <b>1.1 Caminhos da pesquisa</b>                                                                                                           | 25 |
| <i>1.1.1 Resultado do levantamento e seleção das obras: exercício de leitura de conhecimento, leitura exploratória e leitura seletiva</i> | 28 |
| <b>2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>                                                    | 31 |
| <b>2.1 Desafios educacionais para estudantes com TDAH</b>                                                                                 | 41 |
| <b>2.2 Efeitos neurobiológicos das atividades físicas: uma perspectiva atualizada</b>                                                     | 44 |
| <b>2.3 Educação Física como estratégia educativa no ambiente escolar</b>                                                                  | 45 |
| <b>2.4 Desafios e considerações sobre educação física inclusiva: inclusão de estudantes com TDAH em atividades esportivas</b>             | 46 |
| <b>2.5 Escolas e professores/as na promoção da inclusão em aulas de Educação Física</b>                                                   | 48 |
| <b>2.6 A prevalência do TDAH</b>                                                                                                          | 51 |
| <b>2.7 TDAH e a socialização infantil: corpos, mentes e emoções</b>                                                                       | 54 |
| <b>3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A BUSCA POR SOLUÇÕES PARA AS QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA</b>                                           | 57 |
| <b>3.1 Das obras identificadas às obras selecionadas e analisadas</b>                                                                     | 58 |
| <b>3.2 As obras, as questões de pesquisa e a potencialidade das respostas</b>                                                             | 69 |
| <i>3.2.1 O impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH (Alves; Gomes, 2020)</i>                         | 60 |
| <i>3.2.2 Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and academic performance (Cortes; Falkner; Hirsh, 2022)</i>                      | 70 |
| <i>3.2.3 School-based interventions for elementary school students with ADHD (Dupaul; Stoner, 2014)</i>                                   | 71 |



|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2.4 Impacto da atividade física no tratamento do TDAH: uma revisão integrativa<br>(Fernandes et al., 2024)                                                | 72 |
| 3.2.5 Efeitos de atividades físicas sobre atenção sustentada de crianças portadoras<br>de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Medina, 2010) | 73 |
| 3.2.6 Metilfenidato e suas implicações na autopercepção e no perfil psicomotor de<br>crianças escolares (Rezende, 2011)                                     | 74 |
| 3.2.7 Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e<br>adolescentes com TDAH (Junqueira, 2021)                                        | 75 |
| 3.2.8 Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção<br>sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH (Araújo Junior, 2023)  | 76 |
| <b>3.3 Concepções de TDAH e referenciais teóricos das obras analisadas: o que<br/>é possível concluir?</b>                                                  | 78 |
| <b>3.4 A articulação das análises sobre intervenções e manejo do TDAH</b>                                                                                   | 80 |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS</b>                                                                                                                            | 85 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                                                          | 89 |
| <b>APENDICE</b>                                                                                                                                             |    |



## **PRÓLOGO: MEMORIAL DA EXPERIÊNCIA EM FORMAR-SE PESQUISADORA**

Eu, Edinália Batista de Oliveira Pereira, ao longo de minha trajetória, busquei ultrapassar os limites impostos pelas dificuldades. Desde a infância, quando nasci na zona rural de Santo Antônio do Jacinto, em Minas Gerais, enfrentei desafios com um único objetivo: alcançar o conhecimento. Nascida em uma família das classes populares, na qual a educação formal era escassa, aprendi com meu pai e minha mãe que o esforço e a dedicação eram os meios mais poderosos para transformar a realidade.

Durante a juventude, ao caminhar longas distâncias para chegar à escola e enfrentar problemas de saúde, compreendi que a educação seria a única forma de mudar minha história e a história da minha família. Ao refletir sobre essa trajetória, reconheço que a determinação foi o que me sustentou.

Como nos ensina Freire (1996), a educação é um ato de coragem e libertação. Foi com essa perspectiva que enfrentei os obstáculos, com a certeza de que cada passo dado na busca pelo conhecimento me aproximava de meus objetivos. A educação constituiu-se como o alicerce da minha vida, e procurei dar o meu melhor em tudo o que fazia. Recordo como minha rotina, marcada pela superação, se entrelaçou ao desejo de me aprimorar. Cada cidade pela qual passei, cada escola que frequentei, proporcionaram-me novas experiências que ampliaram minha visão de mundo e me fizeram crescer não apenas como educadora, mas também como pessoa.

Ao me formar professora do ensino fundamental, percebi que o papel do/a educador/a vai além de transmitir conteúdos. A sala de aula se tornou um espaço de trocas e de aprendizado mútuo. A cada aula, não apenas ensinava, mas também aprendia com meus/minhas alunos/as. A educação é um processo coletivo no qual a interação entre educador/a e educando/a é fundamental, como ressaltam autores/as como Vygotsky (1998), que evidenciam a importância da dimensão social no processo de aprendizagem.

Entretanto, minha busca pelo conhecimento nunca se restringiu ao espaço escolar. A formação continuada tornou-se prioridade em minha vida. Participar de cursos, *workshops* e seminários foi uma forma de manter-me atualizada em relação às novas metodologias e tendências pedagógicas. A cada nova aprendizagem, confirmava que o conhecimento é uma chave capaz de abrir portas e permitir crescimento profissional e pessoal. Minha trajetória também foi marcada por uma reflexão constante acerca das práticas pedagógicas que desenvolvia. Para mim, a educação nunca foi um processo estático, mas dinâmico e em

constante transformação. Defendo que, como educadores/as, devemos estar sempre abertos ao aprendizado, ao questionamento e à experimentação, como salienta Dewey (2002), ao compreender que o verdadeiro ensino se realiza quando o/a educador/a é capaz de se transformar junto com seus/suas alunos/as.

A decisão de continuar meus estudos, superando desafios financeiros e logísticos, foi uma das mais importantes de minha vida. O curso de Educação Física representou mais do que uma conquista acadêmica: foi a confirmação de que o conhecimento não conhece limites. Apesar das dificuldades, encontrei forças para seguir em frente. E assim, comecei a compreender que, para transformar a realidade dos/as meus/minhas alunos/as, precisava também me transformar, buscando aperfeiçoamento, como enfatiza Freire (1996) em sua obra, ao propor uma educação crítica e transformadora.

A maternidade, que chegou à minha vida com o nascimento de Marcos e Sofia, fez-me refletir ainda mais sobre a importância da educação como meio de proporcionar um futuro melhor às próximas gerações. A conciliação entre a maternidade e a carreira acadêmica foi desafiadora, mas também profundamente enriquecedora. Meu filho e minha filha tornaram-se minha maior motivação para seguir lutando pelos meus sonhos, lembrando-me constantemente da importância de ser um exemplo de perseverança e dedicação.

Por meio das especializações em Psicomotricidade e Inspeção Escolar, busquei uma formação não apenas técnica, mas também humanizada. A Psicomotricidade, por exemplo, proporcionou-me uma nova visão sobre o corpo e o movimento no processo de aprendizagem, ampliando minha prática pedagógica e tornando-a mais inclusiva. Já a Inspeção Escolar desafiou-me a olhar de forma crítica e reflexiva para o sistema educacional, em busca da melhoria contínua, como defende Perrenoud (2000), ao destacar a relevância da avaliação e do aperfeiçoamento constantes das práticas pedagógicas. Essas experiências formativas ampliaram não apenas meu conhecimento técnico, mas também minha compreensão sobre a complexidade da educação.

Compreendi, ao longo de minha trajetória, que a educação é um processo que envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Esse entendimento motivou-me a participar de congressos e seminários, ocasiões em que pude aprofundar meu olhar sobre a inclusão e a inovação no ensino. Ao ingressar no mestrado, meu objetivo foi ampliar os estudos sobre inclusão educacional e estratégias pedagógicas inovadoras.

A pesquisa acadêmica ofereceu-me a oportunidade de contribuir de forma significativa para o campo da educação, apresentando soluções fundamentadas em evidências que podem ser aplicadas na prática pedagógica. O mestrado permitiu-me integrar teoria e prática de modo

mais profundo, como defende Tardif (2002), ao argumentar que a formação de educadores/as deve estar sempre vinculada à reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Minha trajetória não foi fácil, mas, ao olhar para trás, percebo que cada desafio constituiu uma oportunidade de aprender, crescer e me tornar a pessoa que sou hoje.

A educação, para mim, é a chave que abre portas e possibilita o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Sou grata pelos passos dados, pelas conquistas alcançadas e pelo aprendizado adquirido ao longo do caminho. Reconheço que meu legado como educadora não se restringe às notas obtidas por meus/minhas alunos/as, mas está nas vidas que pude impactar. Cada estudante que passou por minha sala de aula e cada projeto que desenvolvi tiveram como propósito contribuir para a construção de um futuro melhor, mais justo e inclusivo. Como ressalta Gadotti (2000), a educação deve ser um instrumento de transformação social, e é com esse propósito que sigo minha jornada.

Neste momento, ao refletir sobre a pesquisa que realizo acerca do significado das atividades esportivas nas aulas de Educação Física para a inclusão escolar de estudantes com TDAH, observo vínculos diretos com meu compromisso em democratizar o ensino e valorizar as experiências de aprender em conjunto, sobretudo em um contexto marcado pelas desigualdades de escolarização e pelos desafios impostos aos sujeitos com transtornos de aprendizagem.

A inclusão escolar é uma das minhas bandeiras, e reconheço que as atividades esportivas constituem uma ferramenta poderosa para promover o engajamento e o êxito acadêmico de estudantes com TDAH. Ao explorar essas questões, busco contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos/as os/as alunos/as.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, percebi como a Educação Física pode se tornar um elo importante para integrar e incluir esses/as estudantes. Frequentemente, alunos/as com TDAH enfrentam desafios que ultrapassam a sala de aula tradicional, e as aulas de Educação Física configuram-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, emocionais e sociais.

Quando bem planejadas, as atividades esportivas podem favorecer a concentração, a disciplina e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como o trabalho em equipe e o respeito às regras, conforme defendem diversos/as especialistas da área. Nesse sentido, entendo que, em um mundo no qual a inclusão social é cada vez mais necessária, a Educação Física desempenha papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no social e no emocional. Alunos/as com TDAH, por exemplo, muitas vezes encontram dificuldades na interação com seus pares, mas,

por meio dos jogos e das práticas físicas, podem aprender a se relacionar de forma mais positiva e construtiva, algo que impacta diretamente em seu desempenho escolar.

Em minhas experiências na docência, procurei criar ambientes de aprendizagem inclusivos, acolhedores e que respeitassem a individualidade de cada estudante. Para tanto, dediquei-me ao estudo de diferentes abordagens pedagógicas e educacionais, com o intuito de adaptar minhas práticas ao máximo, de modo a incluir todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas dificuldades ou necessidades específicas. A meu ver, cada um/uma possui um potencial único, e meu objetivo sempre foi proporcionar condições para que esse potencial pudesse se desenvolver plenamente.

A interação entre alunos/as com e sem necessidades específicas foi um aspecto que busquei fomentar em minhas aulas, pois acredito que todos/as têm a aprender uns com os/as outros/as. Essa troca é rica e essencial para a construção de um ambiente educacional que respeite as diferenças e valorize a diversidade. Como defende Mantoan (2007), a inclusão não se limita à presença física do/a aluno/a na escola, mas implica sua participação efetiva em todas as atividades propostas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da família no processo de inclusão escolar, especialmente no caso de estudantes com TDAH. A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso das estratégias pedagógicas, uma vez que a compreensão das necessidades do/a aluno/a deve extrapolar os muros da escola. Nesse sentido, procurei manter um diálogo aberto com pais, mães e responsáveis, a fim de assegurar que as demandas de cada aluno/a fossem atendidas de maneira contínua e eficaz.

Na minha experiência com atividades esportivas, uma das estratégias que se mostrou mais eficaz foi a personalização das práticas, considerando as características individuais dos/as alunos/as com TDAH. Ao ajustar jogos e tarefas, percebi maior engajamento, entusiasmo e desempenho desses/as estudantes, tanto nos conteúdos curriculares quanto na socialização. Em meu entendimento, isso reforça a importância de que professores/as estejam constantemente atualizados quanto às metodologias e práticas pedagógicas mais adequadas para atender às diferentes necessidades dos/as estudantes.

Ao analisar os resultados de minhas práticas pedagógicas, percebo que, ao longo dos anos, cresci significativamente como profissional da educação. A busca pela excelência no ensino, iniciada ainda na infância, consolidou-se ao longo do tempo, impulsionada pelo desejo de oferecer uma educação de qualidade a todos/as, independentemente das dificuldades enfrentadas por cada aluno/a.

Nesse processo de desenvolvimento contínuo, o autoconhecimento e a reflexão crítica sobre minhas próprias práticas pedagógicas foram elementos essenciais. Para mim, a aprendizagem nunca se deu de forma estritamente vertical, na qual o/a educador/a transmite conhecimento ao/à aluno/a, mas acontece em uma relação horizontal, em que ambos/as – educador/a e educando/a – compartilham experiências e aprendem juntos/as. Esse entendimento vem se refletindo diretamente na maneira como abordo a inclusão de alunos/as com TDAH, oferecendo-lhes não apenas o ensino do conteúdo, mas também um ambiente no qual possam se sentir aceitos/as e respeitados/as.

Ao estudar e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, percebi que o uso da tecnologia também se tornou uma aliada importante no processo de inclusão de alunos/as com TDAH. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos e jogos educativos, mostraram-se fundamentais para despertar o interesse e favorecer a concentração nas tarefas propostas. Assim, a tecnologia pode ser integrada às aulas de Educação Física, promovendo interação e aprendizado de forma lúdica, atrativa e estimulante.

O trabalho em equipe também foi um aspecto que busquei valorizar em minhas aulas. Para alunos/as com TDAH, a participação em grupos pode representar um desafio, mas também uma oportunidade significativa para desenvolver habilidades de colaboração, comunicação e empatia. Ao utilizar jogos coletivos e dinâmicas de grupo, procuro proporcionar não apenas o desenvolvimento físico, mas também o social e o emocional, ampliando as possibilidades de integração desses sujeitos.

Para o acompanhamento do desenvolvimento dos/as alunos/as com TDAH, o trabalho conjunto com psicólogos/as, pedagogos/as e outros/as profissionais da educação tem se mostrado essencial. Compreendo que, para promover a inclusão, é necessário que todos/as os/as profissionais envolvidos/as no processo educacional atuem em sintonia, assegurando que o/a estudante receba o suporte adequado para o seu pleno desenvolvimento.

Durante minha trajetória acadêmica, deparei-me com a necessidade de compreender as especificidades dos/as alunos/as com TDAH em diferentes contextos e fases de seu desenvolvimento. Nesse sentido, minha abordagem pedagógica busca ser flexível e adaptável às demandas de cada estudante. O conhecimento das características do transtorno, aliado à prática pedagógica, possibilitou-me ajustar estratégias de ensino de maneira mais eficaz, respeitando o ritmo e as necessidades de cada um/a.

A constante busca por conhecimento e a reflexão sobre minhas práticas pedagógicas levaram-me a perceber que o papel do/a educador/a é, antes de tudo, o de ser um/a facilitador/a da aprendizagem. Meu objetivo foi criar condições para que os/as alunos/as,

independentemente de suas dificuldades, pudessem se desenvolver e aprender. Esse compromisso com a inclusão e com a educação de qualidade reflete-se não apenas em minhas ações diárias, mas também no exemplo que procuro transmitir, demonstrando que, com esforço, dedicação e trabalho colaborativo, é possível superar obstáculos.

A Educação Física, em particular, tem se mostrado uma ferramenta poderosa para romper barreiras e transformar realidades. Ao promover a inclusão de alunos/as com TDAH, percebi que não apenas contribuí para melhorar seu desempenho em atividades físicas, mas também para favorecer seu desenvolvimento emocional e social, ampliando suas possibilidades de alcançar os objetivos definidos no projeto pedagógico da escola. O esporte, ao ensinar valores como disciplina, respeito e trabalho em equipe, exerce um impacto profundo na formação do indivíduo e no fortalecimento de sua autoestima.

Hoje, ao refletir sobre minha história de vida, reconheço que todos os desafios enfrentados foram fundamentais para a construção da educadora que me tornei. A educação emancipadora, conforme colocado por Freire (1996), foi e continua sendo a chave para a transformação pessoal e social. Como educadora, sigo em busca de formas de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, em que todos/as tenham as mesmas oportunidades de alcançar seus objetivos e realizar seus sonhos. Essa busca também se concretizou no desenvolvimento de ensino aliado à pesquisa e, nessa direção, elaborei uma investigação bibliográfica sobre o tema atividades esportivas nas aulas de Educação Física e inclusão escolar de estudantes com TDAH.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente introdução apresenta o tema central desta pesquisa bibliográfica, que enfoca as contribuições das atividades esportivas na promoção da inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nela, são expostos os objetivos do estudo, as questões que orientam a investigação e a abordagem metodológica adotada, evidenciando os caminhos escolhidos para compreender, de forma sistemática e fundamentada, as contribuições dessas atividades no contexto educacional inclusivo. As reflexões sobre inclusão escolar, compreendida como um processo que visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas, e sobre o TDAH, ancoram esta investigação.

O TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por dificuldades na concentração, na organização e no controle da impulsividade, impactando significativamente o desempenho acadêmico e o comportamento dos/as alunos/as. Dados recentes indicam que esse transtorno afeta cerca de 5% das crianças e dos/as adolescentes em idade escolar, podendo persistir na vida adulta em até 60% dos casos (APA, 2022). Essas dificuldades, associadas à ausência de suporte educacional adequado, comprometem a inclusão escolar e ampliam desigualdades de acesso e participação no ambiente educacional.

As manifestações clínicas do TDAH incluem dificuldades em manter o foco, impulsividade e altos níveis de atividade motora (Cortese *et al.*, 2013). Estudos sobre a prevalência do TDAH em estudantes revelam uma taxa global de aproximadamente 5,29% em crianças e adolescentes (Rae *et al.*, 2015). No contexto escolar, esses desafios frequentemente se traduzem em dificuldades acadêmicas e sociais, como desorganização, impulsividade e interações interpessoais complexas. Tais características tornam essencial a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e respeitem as especificidades dos/as alunos/as com TDAH.

A questão das diferenças de gênero na manifestação do TDAH é fundamental para uma compreensão mais abrangente desse transtorno e de seus impactos no processo educacional. A prevalência do TDAH entre meninos é amplamente reconhecida, com uma razão de 3:1 em comparação às meninas, conforme a American Psychiatric Association (APA). Contudo, tal estatística não deve ser interpretada como reflexo exato da realidade, mas como indicativo da necessidade de revisão nas formas de diagnóstico e abordagem, sobretudo no caso das meninas (APA, 2022).

Enquanto os meninos tendem a manifestar sintomas mais evidentes de hiperatividade e impulsividade, as meninas frequentemente apresentam um quadro predominantemente de desatenção, mais difícil de ser identificado no ambiente escolar. Gershon (2002) ressalta que, devido a essa apresentação mais sutil, muitas meninas com TDAH são diagnosticadas tardiamente ou, em alguns casos, sequer são diagnosticadas, o que leva ao subdiagnóstico. Esse fenômeno resulta em sérias consequências, como a ausência de reconhecimento das dificuldades e a falta de intervenções precoces adequadas, impactando diretamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional nesse público.

As manifestações atípicas do TDAH em meninas podem, muitas vezes, ser interpretadas como comportamentos compatíveis com as expectativas sociais atribuídas ao gênero feminino, como organização ou atenção a detalhes, características frequentemente valorizadas em contextos escolares. Como consequência, muitas meninas com TDAH acabam sendo rotuladas como “preguiçosas” ou “desinteressadas”, quando suas dificuldades, na realidade, decorrem do transtorno. Esse estigma gera sentimentos de inadequação e autossabotagem, prejudicando a autoestima e a adaptação ao ambiente escolar (Gershon, 2002).

Além disso, torna-se relevante observar como representações de gênero sobre “homem” e “mulher” orientam práticas sociais e educacionais que podem afetar diretamente as ações escolares. A representação de mulher, por exemplo, como sujeito “dócil”, “atento” e “pouco agitado”, pode influenciar tanto o subdiagnóstico de TDAH, quando o comportamento esperado é atendido, quanto o diagnóstico equivocado, quando tais expectativas não são correspondidas.

Muitas vezes, os métodos de ensino, a gestão da sala de aula e as estratégias de apoio são concebidos a partir de um modelo que privilegia os sintomas mais visíveis do TDAH, geralmente associados ao comportamento de meninos. Por isso, a implementação de práticas inclusivas eficazes exige uma abordagem mais sensível e adaptada às necessidades específicas de cada estudante, considerando as diferentes formas de manifestação do transtorno de acordo com o gênero, bem como o impacto das representações sociais sobre homens e mulheres, presentes na sociedade e refletidas nas unidades escolares. Por exemplo, a representação da mulher como alguém que “não se movimenta muito”, que “atende prescrições de corpo” e que é “atenta”, pode levar à indicação indevida de TDAH quando a aluna não corresponde a tais expectativas. Assim, torna-se necessário ampliar as reflexões sobre o diagnóstico do transtorno, evitando generalizações ou estigmatizações.

Uma abordagem inclusiva deve envolver, também, a formação de educadores/as para reconhecer os sinais sutis de desatenção e impulsividade nas meninas, sem recorrer às representações de gênero citadas anteriormente, além de criar estratégias pedagógicas que

contemplem tanto as manifestações mais comuns em meninos quanto em meninas. Isso inclui a adoção de práticas educacionais inclusivas, a implementação de técnicas de apoio que favoreçam a autorregulação, a organização e o foco, além da promoção de um ambiente escolar acolhedor e compreensivo para todos/as os/as estudantes, independentemente do gênero ou das especificidades de seus sintomas.

Portanto, refletir sobre a manifestação do TDAH é crucial para garantir uma educação mais equitativa e inclusiva, capaz de atender às necessidades de alunos e alunas diagnosticados/as com o transtorno e de oferecer o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal. Quando não devidamente compreendidas, essas situações podem comprometer diretamente a eficácia das práticas inclusivas nas escolas.

A implementação de práticas inclusivas, como afirmam DuPaul e Stoner (2014), exige uma abordagem mais sensível e adaptada às necessidades específicas de cada estudante, considerando as diferentes formas pelas quais o TDAH pode se manifestar, inclusive no que diz respeito às questões de gênero. Nesse sentido, é importante lembrar que essa discussão deve ser desenvolvida considerando também as relações de gênero que permeiam os contextos em que ocorrem as observações sobre os indícios do TDAH.

Nessa perspectiva, DuPaul, Weyandt e Janusis (2011) destacam que a formação de professores/as para lidar com os diferentes sintomas do TDAH de forma inclusiva constitui um dos passos cruciais para a eficácia das estratégias pedagógicas. A reflexão sobre gênero, inserida nesse processo formativo, torna-se igualmente relevante para assegurar uma educação equitativa, que contemple todas as necessidades dos/as estudantes e proporcione condições adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A literatura recente aponta que o impacto do TDAH na educação pode ser mitigado por meio de estratégias específicas. DuPaul, Weyandt e Janusis (2011) ressaltam a importância de adaptações curriculares, do suporte psicopedagógico e da colaboração entre professores/as, familiares e profissionais da saúde. Nesse contexto, as atividades esportivas emergem como recurso significativo, pois favorecem o foco, a concentração e o controle dos impulsos, além de promoverem a liberação de neurotransmissores, como endorfinas e dopamina, associados ao bem-estar e à regulação emocional (Smith; Martins; Willians, 2023).

Considerando essas observações, esta pesquisa constitui parte de uma reflexão pessoal, coletiva e contínua sobre a prática pedagógica no campo da Educação Física, especialmente no que se refere à inclusão de alunos/as com TDAH. A partir da atuação docente nessa área, foi possível observar as manifestações do transtorno nas atividades físicas e esportivas, em que alunos/as com TDAH frequentemente apresentam dificuldades não apenas relacionadas à

atenção e ao foco, mas também à autorregulação de seus impulsos e comportamentos.

A convivência diária com esses/as estudantes, em ambientes escolares e esportivos, possibilitou à pesquisadora uma compreensão mais ampla das particularidades do transtorno, sobretudo no que se refere às diferenças de gênero.

Na prática pedagógica, percebe-se que os meninos com TDAH tendem a se destacar por atitudes mais visíveis de hiperatividade, o que torna o diagnóstico mais evidente. No caso das meninas, embora muitas apresentem dificuldades em manter a concentração durante as atividades, essas manifestações passam, em grande parte, despercebidas, contribuindo para o subdiagnóstico ou diagnóstico tardio.

Esse contraste motivou o aprofundamento da investigação sobre a manifestação do TDAH em meninas, um grupo frequentemente negligenciado nas discussões sobre o transtorno. No contexto da Educação Física, em que o desempenho é frequentemente avaliado pela capacidade de concentração e rendimento físico, tais manifestações podem ser sutis. Muitas estudantes participam das atividades, mas revelam atenção dispersa e dificuldades de organização, frequentemente interpretadas como falta de interesse ou empenho, quando, na verdade, correspondem a características próprias do transtorno. Essas observações reforçam a necessidade de adotar uma abordagem pedagógica mais sensível e acolhedora, que considere as particularidades de cada estudante.

A prática docente em Educação Física requer constantes adaptações para garantir a plena participação de todos/as os/as alunos/as e possibilitar que tirem o máximo proveito das atividades. No caso específico de estudantes com TDAH, isso implica propor práticas que favoreçam a movimentação e, simultaneamente, estimulem a concentração e o foco, por meio da regulação de estímulos e da inserção de momentos de pausa e reorganização. Essa abordagem pedagógica, centrada nas necessidades individuais, é fundamental para promover a inclusão e assegurar o acesso equitativo à aprendizagem no ambiente escolar.

A reflexão sobre as diferenças de gênero na manifestação do TDAH é, portanto, uma extensão da prática educativa, com o propósito de compreender de forma mais aprofundada as necessidades específicas de meninas com TDAH e oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes no âmbito da Educação Física escolar.

Trata-se, assim, de uma reflexão que ultrapassa os limites da contribuição acadêmica, buscando transformar realidades educacionais excludentes em práticas mais equitativas, ajustadas às necessidades de todos/as os/as estudantes, a partir de evidências científicas que demonstram a diversidade de manifestações do transtorno entre meninos e meninas.

É importante destacar que, no Brasil, a discussão sobre inclusão escolar tem se

intensificado nas últimas décadas, sobretudo no que se refere à concepção de educação como um direito universal e fundamental. Essa perspectiva não se limita à integração de estudantes com deficiências ou transtornos, mas abrange todas as diversidades presentes no ambiente escolar.

Uma das abordagens centrais nesse debate é o princípio da alteridade, aprofundado por diversos teóricos, como Dussel (2002, p. 134), ao propor o reconhecimento do “[...] outro como sujeito autônomo, livre e distinto”, essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Vale mencionar que a palavra alteridade vem do Latim *alteritas* em que o prefixo “alter” significa “outro” e o sufixo “-idade” significando estado, capacidade, possibilidade ou habilidade para algo, conforme explica Campos *et al.* (2024). Campos e seus colaboradores explicitam que a definição de alteridade se traduz, então, em “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”.

Nessa lógica, o princípio da alteridade parte da compreensão ética e filosófica de que o “outro” deve ser reconhecido em sua diferença, e não reduzido a modelos ou padrões pré-estabelecidos. Em contexto educacional, a alteridade implica o acolhimento das singularidades e o diálogo entre sujeitos diversos, orientando práticas pedagógicas que respeitam identidades, histórias e ritmos de aprendizagem distintos. Assim, o ato educativo torna-se também um ato de reconhecimento e responsabilidade pelo outro, conforme defendem Dussel (2002) e Skliar (2003).

Skliar (2003) também contribui significativamente para essa reflexão ao enfatizar a importância da alteridade e da subjetividade na construção do currículo escolar. O autor critica a visão tradicional de inclusão, frequentemente limitada a um modelo de adaptação, e propõe que a verdadeira inclusão não deve ser concebida como um processo de assimilação, mas como um movimento de reconhecimento e valorização das diferenças. Para ele, a escola deve ser um espaço de encontro entre sujeitos distintos, no qual as identidades dos/as alunos/as sejam respeitadas e celebradas, e não apenas ajustadas a um padrão preestabelecido.

A inclusão, portanto, não busca adequar os/as alunos/as ao modelo educacional vigente, mas exige a transformação do próprio sistema para que se torne mais receptivo às diferenças. Trata-se de um convite para que a escola se converta em um espaço no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e de enriquecimento coletivo. Nesse sentido, é essencial que as práticas pedagógicas sejam orientadas pelo princípio da alteridade, conforme pontua Dussel (2002), de modo que cada aluno/a seja reconhecido/a e valorizado/a em sua singularidade.

Ao refletir sobre a educação inclusiva a partir dessa perspectiva, evidencia-se que a simples presença de estudantes com necessidades educacionais específicas na sala de aula não é suficiente para assegurar uma inclusão efetiva. Inclusão requer a construção de um ambiente que reconheça as diversas realidades e necessidades dos/as alunos/as, promovendo o respeito e o sentimento de pertencimento a uma comunidade que valoriza suas diferenças, o que implica a reestruturação das práticas pedagógicas, de modo que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características, possam se desenvolver plenamente.

Nesse processo, é fundamental repensar também o papel do/a educador/a, que deve assumir a função de facilitador/a da aprendizagem, estando atento/a às múltiplas formas de conhecimento e expressão presentes na sala de aula e elaborando estratégias que atendam à diversidade. A inclusão não se restringe ao atendimento especializado destinado a determinados/as estudantes, mas envolve uma reorganização do espaço escolar como um todo, a fim de garantir que todos/as possam participar ativamente da construção do conhecimento.

A inclusão escolar, nesse sentido, exige uma mudança paradigmática que ultrapassa a mera adaptação de métodos pedagógicos, englobando uma transformação na compreensão das relações sociais dentro da escola. Em vez de buscar a uniformidade, a inclusão valoriza a diversidade, entendendo-a como elemento enriquecedor da sociedade. A adoção do princípio da alteridade possibilita a construção de um ambiente escolar mais justo, equitativo e capaz de oferecer a todos/as os/as estudantes, sem exceção, as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse processo, entretanto, não é simples nem imediato. Como assinala Dussel (2002, p.58-59), a alteridade é um movimento contínuo e dinâmico, que exige uma disposição permanente para escutar e compreender o “outro”, sem reduzi-lo a estereótipos ou normas predefinidas. A inclusão escolar, assim, deve ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como parte de um processo em direção à construção de uma sociedade mais justa, na qual todos/as possam se reconhecer e ser reconhecidos/as como sujeitos autônomos e distintos, com pleno direito à educação.

Diante desse panorama, ao optar por investigar a contribuição das atividades esportivas nas aulas de Educação Física para a inclusão escolar de estudantes com TDAH, esta pesquisa pretende colaborar para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade. Nessa perspectiva, espera-se que os resultados do processo investigativo subsidiem a elaboração de práticas pedagógicas e de políticas públicas que promovam a inclusão escolar de estudantes com TDAH.

Nessa perspectiva, esta pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, é orientada pela seguinte questão central: Qual é a contribuição das atividades esportivas, nas aulas de Educação Física, para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH? Como questões complementares, indaga-se: o que as obras analisadas apresentam acerca das relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes? Quais atividades esportivas são mais indicadas, considerando as especificidades dos/as estudantes com TDAH?

Assim, definiu-se como objetivo geral: identificar e analisar as contribuições das atividades esportivas, nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II, para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A partir desse objetivo geral, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar, nas obras selecionadas, as relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes;
- b) Verificar quais atividades esportivas são mais indicadas, considerando as especificidades dos/as estudantes com TDAH;
- c) Elaborar diretrizes para o planejamento de atividades esportivas inclusivas, com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, visando à inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH, e sistematizá-las em um *e-book*.

Essas questões e a intenção de alcançar os objetivos delineados implicaram na definição dos caminhos metodológicos da pesquisa, os quais serão apresentados na subseção a seguir.

Para expor o processo investigativo e seus resultados, o presente trabalho está estruturado em três seções principais. A primeira seção concentra-se na reflexão acerca do referencial teórico, abordando conceitos centrais sobre o TDAH, práticas de inclusão escolar e o impacto das atividades esportivas no processo de aprendizagem. Essa parte fornece a base conceitual necessária para compreender as interações entre aprendizagem, inclusão e desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes. A segunda seção detalha os procedimentos metodológicos adotados, descrevendo a abordagem qualitativa utilizada e os instrumentos empregados para a produção, organização e análise dos dados. Essa etapa possibilita compreender de que forma os dados foram coletados, sistematizados e articulados com os objetivos da investigação. A terceira seção é dedicada à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Nela, as soluções identificadas são confrontadas com o referencial teórico, buscando evidenciar relações, padrões e tendências que subsidiem uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições das atividades esportivas inclusivas para alunos com TDAH. Essa análise

procura integrar teoria e prática, ressaltando os desafios e as possibilidades para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os principais achados da pesquisa e sugerem encaminhamentos para futuras intervenções. Entre estas, destaca-se a proposta de criação de diretrizes voltadas ao planejamento de atividades esportivas inclusivas no Ensino Fundamental II, a serem organizadas e disponibilizadas em formato de *e-book*, com o objetivo de apoiar professores/as e gestores/as na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

## **1.1 Caminhos da pesquisa**

Esta pesquisa bibliográfica adotou a abordagem qualitativa, considerando os objetivos e o problema definidos. Conforme esclarecem Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa possibilita uma análise contextualizada das relações entre os fenômenos estudados, sendo especialmente adequada para investigações na área da educação e do comportamento humano. Nesse sentido, buscou-se compreender as contribuições das atividades esportivas nas aulas de Educação Física para a inclusão escolar de estudantes com TDAH, a partir de um estudo de natureza bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica constitui um procedimento fundamental no processo de construção do conhecimento, pois envolve a busca e a análise de obras relevantes para a compreensão de determinado tema, com foco na busca de soluções para as questões orientadoras do estudo. Esse tipo de investigação permite que o/a pesquisador/a se familiarize com as principais discussões, abordagens e alternativas registradas em diferentes estudos, tendo como técnica prioritária a leitura sobre o tema investigado.

No entanto, como destacam Lima e Miotto (2007, p. 252), “[...] a simples busca por materiais sobre um tema não é suficiente para garantir uma compreensão completa do campo investigado”. As autoras esclarecem que, enquanto a pesquisa bibliográfica foca no levantamento de obras e publicações relevantes sobre o objeto de estudo e as soluções propostas, a revisão bibliográfica se concentra na análise crítica e na organização dessas obras. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não se limita a uma síntese do que já foi publicado, mas tem como objetivo interpretar os estudos selecionados de maneira reflexiva, comparando-os, identificando lacunas no conhecimento existente, analisando as soluções apresentadas e apontando necessidades de futuras investigações. Esse processo de interpretação crítica é essencial para que o/a pesquisador/a não apenas compreenda o que já foi estudado, mas também

contribua para o avanço científico, indicando novos caminhos de pesquisa.

Em termos metodológicos, a pesquisa bibliográfica realiza-se a partir da consulta a livros, artigos, teses, dissertações, periódicos e outros documentos que abordam o tema em questão. A partir dessa busca, o/a pesquisador/a seleciona os materiais mais pertinentes, considerando critérios como relevância, atualidade e rigor científico (Lima; Miotto, 2007).

As autoras ressaltam ainda que a revisão bibliográfica constitui parte vital do processo de pesquisa, pois orienta a construção do referencial teórico e fornece uma base sólida para a realização de possíveis investigações empíricas. Ao realizar uma análise crítica da literatura, o/a pesquisador/a é capaz de situar sua pesquisa no contexto das discussões acadêmicas existentes, além de justificar sua relevância e originalidade. E continuam esclarecendo:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Com esse entendimento, a pesquisa foi realizada em bases de dados acadêmicas renomadas, como PubMed, Scopus e Google Scholar, além de bibliotecas digitais de instituições acadêmicas e científicas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Essas plataformas foram escolhidas devido à sua credibilidade e à qualidade dos materiais disponibilizados. Segundo Gil (2008), o acesso a fontes confiáveis é imprescindível para garantir a qualidade e a relevância das informações coletadas em uma pesquisa bibliográfica.

Para reduzir a desigualdade conceitual entre “atividades esportivas/TDAH” e “inclusão escolar/Educação Física”, os descritores foram combinados com operadores booleanos. Nas bases consultadas, adotou-se a interseção  $TDAH \wedge Educação\ Física \wedge Inclusão\ escolar$ , utilizando, em português e inglês, combinações como: “TDAH” OR “transtorno do déficit de atenção e hiperatividade” OR “*attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*” AND “atividade\* esportiv\*” OR “educação física” OR “aulas de educação física” OR “exercício\*” OR “*physical education*” OR “*sport\**” OR “*exercise*” AND “inclusão escolar” OR “educação inclusiva” OR “práticas inclusivas” OR “*school inclusion*” OR “*inclusive education*”. Em PubMed/DeCS-MeSH, quando disponível, foram empregados termos equivalentes a “*AttentionDeficit Disorder with Hyperactivity*”, “*Physical Education and Training/Exercise*” e “*Schools/Inclusive Education*”, com filtros para contexto escolar.

Os critérios de inclusão, definidos de forma rigorosa para assegurar a relevância e a qualidade das fontes consultadas, foram: a) artigos revisados por pares, teses, dissertações e livros que abordassem especificamente a relação entre atividades esportivas, TDAH e inclusão escolar; b) materiais publicados nos últimos quinze anos, de modo a garantir que a revisão considerasse as abordagens mais recentes sobre o tema; c) disponibilidade dos documentos em português ou inglês.

A opção por incluir publicações em língua inglesa justifica-se pela centralidade da produção científica internacional acerca da temática. No entanto, visando favorecer a acessibilidade ao público-alvo desta pesquisa, os principais conceitos e achados foram apresentados em língua portuguesa.

No que se refere aos critérios de exclusão, foram desconsiderados os estudos que não tratassem diretamente da relação entre atividades esportivas e TDAH, dado que o foco da investigação consistiu em compreender as contribuições dessas atividades para a inclusão escolar de estudantes com esse transtorno. Da mesma forma, foram excluídos documentos indisponíveis em versão integral, uma vez que a análise crítica demandava o acesso completo ao conteúdo para garantir uma avaliação criteriosa.

A análise das obras selecionadas foi realizada por meio de cinco tipos de leitura: a primeira leitura consistiu no reconhecimento inicial do material bibliográfico; a segunda, de caráter exploratório, teve como objetivo identificar a relevância e a abrangência dos materiais em relação à questão central da pesquisa; e a terceira leitura, seletiva, que buscou destacar o material que efetivamente interessava, relacionando-o diretamente aos objetivos da investigação, conforme orientam Lima e Mito (2007). Nesse momento, ainda seguindo orientação dessas autoras, procedeu-se à seleção das informações e/ou dados pertinentes, identificando e descartando informações secundárias.

Em seguida foram realizadas duas etapas subsequentes, leitura crítica e leitura interpretativa, que auxiliaram na sistematização das soluções encontradas, possibilitando uma compreensão mais profunda das contribuições identificadas nas obras.

Conforme Lima e Mito (2007, p. 41), recorrendo às formulações de Salvador (1986), essas etapas são descritas da seguinte forma:

**Leitura reflexiva ou crítica:** estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, com a finalidade de ordenar e sumarizar as informações contidas. Essa leitura é realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa, sendo o momento da compreensão profunda das afirmações do autor e dos

motivos que as sustentam. A investigação das soluções pode envolver a construção de um instrumento que permita extrair das obras os temas, conceitos e considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. **Leitura interpretativa:** momento mais complexo, que tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica a interpretação das ideias do autor, acompanhada da inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensamento e capacidade criativa. O critério norteador é o propósito do pesquisador.

Essas leituras foram orientadas por eixos de análise decorrentes dos objetivos e das questões de estudo: a) Tipo, abordagem e método utilizados; b) Objetivos; c) Base teórica; d) Questões orientadoras do estudo; e) Soluções apresentadas, lacunas e potencialidades das soluções para responder questões da pesquisa.

#### *1.1.1 Resultado do levantamento e seleção das obras: exercício de leitura de conhecimento, leitura exploratória e leitura seletiva*

Inicialmente, é importante destacar que o levantamento das obras foi realizado com o propósito de identificar e analisar estudos relevantes acerca do TDAH, das atividades esportivas e da inclusão escolar. Como critérios de inclusão, foram considerados: artigos revisados por pares, teses, dissertações e livros publicados nos últimos quinze anos, que abordassem especificamente a interação entre atividades esportivas e o TDAH, com foco na inclusão escolar. Além deles, as obras deveriam estar disponíveis em português ou inglês e em versão integral.

No total, foram identificadas 73 obras. Para a seleção, realizou-se a leitura integral dos resumos, o que possibilitou verificar sua aderência aos critérios previamente estabelecidos. Assim, foram selecionadas apenas aquelas que atendiam a esses requisitos e que se alinhavam diretamente ao tema central da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se o Quadro 1, com a relação das obras selecionadas a partir das 73 inicialmente identificadas.

**Quadro 1** – Levantamento bibliográfico por descritores e bases de dados

| <b>Descritor</b>                                                                                                                                                                                        | <b>Base de Dados</b> |               |                       |             |               | <b>Buscados</b> | <b>Selecionados</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------|-----------------------|-------------|---------------|-----------------|---------------------|
|                                                                                                                                                                                                         | <i>PubMed</i>        | <i>Scopus</i> | <i>Google Scholar</i> | <i>BDTD</i> | <i>SciELO</i> |                 |                     |
| <i>attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)” AND “educação física” OR “aulas de educação física” OR “atividade* esportiv*” OR “exercício*” OR “physical education” OR “sport*” OR “exercise”</i> | 7                    | 9             | 12                    | 9           | 2             | 39              | 3                   |
| <i>“Attention Deficit Disorder with Hyperactivity”; “Physical education and training/exercise”; “Schools/Inclusive education</i>                                                                        | 3                    | 1             | 3                     | 1           | 1             | 9               | 3                   |
| <i>“inclusão escolar” OR “educação inclusiva” OR“</i>                                                                                                                                                   | 4                    | 8             | 9                     | 1           | 2             | 24              | 2                   |

|                                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| práticas<br>inclusivas” OR<br>“ <i>school<br/>inclusion</i> ” OR<br>“ <i>inclusive<br/>education</i> ” |  |  |  |  |  |  |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, do conjunto de 73 obras inicialmente identificadas, foram selecionadas oito, a partir dos seguintes critérios de inclusão: publicações revisadas por pares, livros, dissertações e teses que tratassem diretamente da relação entre práticas esportivas, TDAH e inclusão escolar, publicadas preferencialmente nos últimos 15 anos, em português ou inglês, e disponíveis em texto completo. Foram excluídos materiais que não apresentavam vínculo direto com o objeto da pesquisa, bem como estudos indisponíveis em sua versão integral.

É importante esclarecer que algumas obras identificadas abordavam o tema atividades físicas e, em seu escopo, incluíam as atividades esportivas. Por esse motivo, foram incorporadas à análise aquelas que, embora tratassem de atividades físicas de forma mais ampla, apresentavam discussões específicas sobre atividades esportivas, foco central desta investigação. Em contrapartida, as obras que discutiam atividades físicas sem menção às práticas esportivas foram excluídas.

Como mencionado anteriormente, a análise das oito obras selecionadas, conduzida prioritariamente por meio da leitura, foi orientada por cinco eixos temáticos: a) objetivos; b) questões de estudo; c) busca de soluções; d) metodologia e base teórica utilizadas; e) lacunas e potencialidades das soluções para a constituição de respostas às questões desta pesquisa.

Para o registro dos resultados da leitura reflexiva ou crítica e da leitura interpretativa, utilizou-se, conforme exposto anteriormente, o Quadro 1. Os resultados da análise dessas obras serão apresentados na Seção 3.

## **2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta seção tem como objetivo apresentar reflexões sobre o TDAH, destacando aspectos históricos e os desafios contemporâneos relacionados à inclusão escolar de pessoas diagnosticadas com esse transtorno. A estrutura contempla, inicialmente, uma contextualização histórica do TDAH, seguida da discussão sobre a educação inclusiva, com ênfase nas práticas e políticas educacionais que visam garantir o direito à aprendizagem desses estudantes. Assim, esta seção busca abordar não apenas as mudanças na definição do transtorno, mas também os desafios impostos pelo contexto atual à inclusão escolar de pessoas diagnosticadas com TDAH.

No que se refere às referências em língua inglesa, justifica-se sua utilização por representarem parcela significativa e atualizada da produção científica de alto impacto sobre o TDAH, oferecendo diretrizes que ampliam a comparabilidade internacional dos achados e a qualidade conceitual da análise. Sempre que houver edição ou tradução oficial em português, ela será adotada e citada em conformidade com as normas da ABNT.

O TDAH é uma condição neurobiológica amplamente estudada e frequentemente diagnosticada na infância. Entretanto, a compreensão histórica desse transtorno é essencial para situar sua construção como conceito clínico e sociocultural, ainda que pouco recorrente na literatura. Caliman (2010) enfatiza que, no debate público sobre o distúrbio, essa diversidade histórica raramente é considerada. Segundo esse autor, a maior parte das críticas ao TDAH concentra-se em suas controvérsias clínicas, epidemiológicas e terapêuticas, muitas das quais são pertinentes e necessárias ao debate. Contudo, merece atenção especial o fato de que, frequentemente, essa dimensão histórica é negligenciada, resultando em um perfil desmemoriado que empobrece a compreensão integral do transtorno.

Barkley (2002) apresenta o TDAH como um transtorno da autorregulação, e não apenas da atenção. Essa ampliação de perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de intervenções educacionais voltadas ao fortalecimento das funções executivas, influenciando diretamente a construção de práticas pedagógicas mais eficazes para alunos com essa síndrome. O autor observa que a rejeição social em crianças com o transtorno tende a surgir durante os anos escolares, quando passam a ser excluídas de brincadeiras e atividades ou até mesmo colocadas em salas separadas por não conseguirem acompanhar os colegas ou apresentar comportamentos considerados adequados.

Ainda segundo Barkley (2002), o transtorno está relacionado a falhas no funcionamento executivo do cérebro, afetando a capacidade de autorregulação comportamental, planejamento

e organização. Essa abordagem neuropsicológica contribui para compreender por que muitos indivíduos com TDAH apresentam dificuldades significativas em ambientes escolares que exigem controle inibitório e atenção sustentada. Dessa forma, o modelo proposto pelo autor é fundamental para a formulação de intervenções pedagógicas mais eficazes.

Embora tenha sido reconhecido formalmente no início do século 20, o TDAH passou por uma evolução significativa em termos de diagnóstico e tratamento. Barkley (2002) aponta que, durante décadas, os sintomas associados ao transtorno foram frequentemente mal interpretados ou confundidos com outros problemas comportamentais, o que dificultava a implementação de estratégias de intervenção adequadas. Nesse sentido, Brown (2020) observa que, ao longo dos anos, a definição do TDAH foi se expandindo, abrangendo não apenas o comportamento disruptivo, como também aspectos relacionados à atenção, à impulsividade e à hiperatividade, que, em conjunto, impactam diretamente o desenvolvimento acadêmico e social dos indivíduos. Essas mudanças na definição têm implicado, igualmente, na materialização do direito à educação das pessoas com TDAH.

Assim, ao analisar o TDAH sob uma perspectiva histórica e educacional, torna-se possível compreender como o transtorno tem sido concebido ao longo do tempo e identificar as dificuldades atuais enfrentadas no processo de inclusão escolar. A reflexão sobre esses aspectos é fundamental para o aprimoramento das práticas educacionais, de modo a garantir uma educação mais inclusiva e equitativa para os/as estudantes com TDAH.

Inicialmente descrito, no final do século 19, como “lesão cerebral mínima”, o transtorno passou por diversas reformulações conceituais, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando se consolidaram avanços significativos na sistematização dos critérios diagnósticos por meio do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Essas transformações refletem não apenas progressos científicos, mas também mudanças sociais, educacionais e culturais que influenciam a percepção do comportamento humano. Como mencionado, o DSM consiste em uma “[...] classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos” (APA, 2014, p. 41).

O DSM configura-se como um instrumento de grande relevância utilizado em diversos países com o propósito de uniformizar a linguagem e a categorização dos transtornos mentais (Burkley, 2009). Entretanto, a literatura destaca que essa categorização é passível de transformações ao longo dos distintos contextos históricos, de modo que cada edição do Manual expressa os regimes de saber e de informação predominantes no período de sua publicação. Conforme ressaltam Ribeiro e Marteleto (2023, p. 2), “[...] a primeira edição do Manual, o

DSM-I, foi elaborada pela então *American Medico-Psychological Association*, que viria a se tornar a *American Psychiatric Association* (APA), e publicada em 1952”. A essa primeira edição seguiram-se outras quatro: o DSM-II (1968), o DSM-III (1980), o DSM-IV (1994) e o DSM-5 (2013), conforme Figura 1.

**Figura 1** – Edições e ano de publicação do DSM

| Edição    | Ano de Publicação |
|-----------|-------------------|
| DSM-I     | 1952              |
| DSM-II    | 1968              |
| DSM-III   | 1980              |
| DSM-III-R | 1987              |
| DSM-IV    | 1994              |
| DSM-IV-TR | 2000              |
| DSM-5     | 2013              |
| DSM-5-TR  | 2022              |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O DSM-I, publicado em 1952, definiu critérios diagnósticos para 106 categorias de transtornos mentais e foi utilizado por profissionais da área de saúde mental como instrumento auxiliar ao diagnóstico (Burkle, 2009; Ribeiro; Marteleto, 2023). Nessa edição, a noção de reação, derivada da psicobiologia de Adolf Meyer e fortemente influenciada pela psicanálise, constituiu-se como o principal eixo conceitual. Essa perspectiva expressava a compreensão da psiquiatria norte-americana de que a doença mental deveria ser concebida como uma resposta a problemas existenciais e a condições adversas vivenciadas pelos indivíduos (Ribeiro; Marteleto, 2023).

O DSM-II, publicado em 1968, descreveu 182 transtornos. Segundo Aguiar (2004), essa segunda edição manteve a concepção de que os transtornos mentais configuram uma expressão simbólica de realidades psicológicas ou psicossociais. Contudo, observou-se uma ampliação da influência psicanalítica, acompanhada da introdução de modificações em relação ao DSM-I, tais como o abandono da noção de reação e a adoção de uma perspectiva biopsicossocial.

Essa nova abordagem passou a enfatizar os aspectos da personalidade individual na compreensão do sofrimento psíquico, associando as distintas formas de perturbação mental a diferentes graus de desorganização psicológica do indivíduo (Aguiar, 2004).

O DSM-III, publicado em 1980, tornou-se referência mundial e promoveu a globalização da psiquiatria norte-americana. Foi a primeira edição baseada em critérios diagnósticos explícitos, com descrição detalhada de sinais e sintomas dos transtornos mentais,

rompendo com os princípios psicanalíticos predominantes. Essa edição do Manual listou 265 categorias diagnósticas e adotou um sistema de avaliação multiaxial (Burkle, 2009), representando um marco na história da psiquiatria. Posteriormente, em 1987, foi publicada a versão revisada, o DSM-III-R, que atualizou os critérios diagnósticos do DSM-III, expandindo para 292 categorias e esclarecendo o sistema multiaxial. Entre as mudanças, destacou-se a introdução do conceito de comorbidade e ajustes significativos em categorias diagnósticas (Russo; Venâncio, 2006).

De acordo com Ribeiro e Marteleto (2023), foi a partir do DSM-III que o Manual se consolidou como referência internacional. Não apenas o dispositivo se estabilizou, mas também a própria psiquiatria encontrou, nesse modelo, uma base de legitimação científica e institucional.

O DSM-IV, publicado em 1994, seguiu a filosofia do DSM-III e buscou maior articulação com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde (OMS). Essa edição manteve uma perspectiva descritiva e a-teórica, apresentando 397 categorias diagnósticas (Burkle, 2009). Conforme Aguiar (2004, p. 17), “[...] sua elaboração foi coordenada com a preparação do capítulo sobre transtornos mentais da CID-10, numa colaboração da APA com a Organização Mundial da Saúde”. O DSM-IV estruturou-se em um sistema classificatório multiaxial, organizado em 16 classes diagnósticas distintas, cada uma com códigos numéricos específicos e distribuídas por eixos (Matos; Matos; Matos, 2005). Essa versão foi revisada em 2000, resultando no DSM-IV-TR, e permaneceu em vigor até a publicação do DSM-5.

O DSM-5, lançado em 2013 nos Estados Unidos, trouxe uma reorganização significativa ao propor 22 grandes categorias de transtornos mentais. Trata-se do sistema oficial de codificação psiquiátrica adotado nos EUA. De acordo com a APA (2014), essa edição harmonizou a classificação com a CID-11 da OMS, garantindo maior padronização internacional. Assim, “[...] os critérios do DSM definem transtornos identificados pela denominação diagnóstica e pela codificação alfanumérica da CID” (APA, 2014, p. 42).

Em consonância com a American Psychiatric Association (APA, 2000), o TDAH caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que ocorre com frequência e intensidade superiores às observadas em indivíduos com nível de desenvolvimento semelhante. De acordo com o DSM-IV-TR, o TDAH pode ser classificado em três subtipos principais:

- 1) Predominantemente desatento: caracterizado por maior dificuldade em manter a

atenção, com pouca ou nenhuma predominância de hiperatividade, sendo comum que esses indivíduos apresentem passividade social e até mesmo negligência por parte dos colegas;

- 2) Predominantemente hiperativo-impulsivo: marcado pela predominância de sintomas de inquietação e impulsividade, frequentemente associados à rejeição social e a maior risco de acidentes;
- 3) Combinado: o mais frequente na infância e adolescência, definido pela presença significativa e simultânea de sintomas de desatenção e de hiperatividade-impulsividade, podendo evoluir a partir de um subtipo isolado ou, em alguns casos, regredir para ele.

As atualizações do DSM-IV-TR também incluem informações mais detalhadas sobre a manifestação do TDAH em adultos, refletindo uma ampliação da compreensão do transtorno para além da infância e da adolescência. Para o diagnóstico, exige-se que os sintomas de desatenção (como dificuldade em manter o foco, negligência a detalhes, não seguir instruções ou perda frequente de objetos) e/ou de hiperatividade-impulsividade (como agitação motora, sair do assento, correr ou escalar em situações inadequadas, falar em excesso, interromper os outros) resultem em prejuízo clínico significativo. Um dos critérios essenciais estabelecia que alguns desses sintomas deveriam estar presentes antes dos 7 anos de idade. Contudo, na prática, o diagnóstico muitas vezes ocorre apenas anos depois, especialmente nos casos do subtipo 1 – Predominantemente desatento (APA, 2000).

Historicamente, o TDAH tem sido diagnosticado majoritariamente em crianças e adolescentes, sendo classificado na categoria “Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância, na infância ou na adolescência”. No entanto, essa categorização configura-se apenas como uma convenção, uma vez que o transtorno pode não ser identificado até a idade adulta, como ressalta o próprio DSM-IV (APA, 1994).

O DSM-5 (2013) trouxe modificações importantes nos critérios diagnósticos do TDAH. Uma das principais mudanças foi a alteração do critério de idade de início dos sintomas: anteriormente, exigia-se a presença de alguns sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade antes dos 7 anos de idade; no DSM-5, passou-se a requerer que diversos sintomas dessas áreas estivessem presentes antes dos 12 anos. Essa mudança reflete tanto a relevância de uma manifestação clínica ainda na infância quanto o reconhecimento das dificuldades em estabelecer retrospectivamente um início tão precoce.

Outra modificação relevante introduzida pelo DSM-5 (2013) foi a substituição dos subtipos diagnósticos por especificadores de apresentação, que correspondem diretamente às

classificações anteriores. Dessa forma, o TDAH pode se manifestar em três apresentações: Predominantemente Desatenta, quando apenas o critério de desatenção é atendido; Predominantemente Hiperativa-impulsiva, quando apenas esse critério é cumprido; Combinada, quando os critérios de desatenção e de hiperatividade-impulsividade são atendidos simultaneamente (APA, 2014).

Observa-se, ainda, que o DSM-5 (2013) incluiu critérios específicos para adolescentes mais velhos e adultos, reconhecendo que o transtorno pode se apresentar de forma diferenciada ao longo da vida. Para indivíduos a partir dos 17 anos, o número de sintomas exigidos foi reduzido de seis para cinco, tanto para desatenção quanto para hiperatividade-impulsividade. Essa adaptação considera que, na vida adulta, os sintomas de hiperatividade motora tendem a se tornar menos evidentes, manifestando-se frequentemente como sensação interna de inquietação ou nervosismo, enquanto a desatenção, a impulsividade e as dificuldades de planejamento permanecem aspectos centrais.

Outra inovação foi a introdução da classificação dos níveis de gravidade (leve, moderado ou grave), de acordo com a quantidade e intensidade dos sintomas e com o grau de prejuízo funcional causado. O nível leve caracteriza-se por poucos sintomas além do mínimo necessário para o diagnóstico, com prejuízos funcionais discretos; o nível moderado corresponde a uma condição intermediária entre leve e grave; e o nível grave é definido pela presença de sintomas adicionais ou particularmente intensos, com prejuízos significativos na vida social, acadêmica ou profissional (APA, 2014).

Em continuidade, o Manual passou por nova atualização em 2022, com a publicação do DSM-5-TR (*text revision*), cujo propósito central foi atualizar de maneira abrangente as descrições de cada transtorno, incorporando as contribuições da literatura científica publicadas desde a edição de 2013 (APA, 2022).

O DSM-5-TR trouxe avanços específicos em relação à terminologia, critérios diagnósticos e orientações clínicas (APA, 2022), apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2 – Aspectos do TDAH destacados pelo DSM-5-TR (2022)**

| <b>American Psychiatric Association (APA)</b>                                                                                                                                                                              |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Ano:</b> 2022                                                                                                                                                                                                           |  |
| <b>Objetivo:</b> apresentar critérios diagnósticos atualizados para o TDAH e outros transtornos mentais, com base em evidências recentes, oferecendo maior precisão e padronização nos diagnósticos.                       |  |
| <b>Base teórica:</b> fundamenta-se em extensas pesquisas psiquiátricas e clínicas internacionais, integrando avanços científicos recentes no campo da saúde mental, inclusive sobre o TDAH.                                |  |
| <b>Contribuições:</b> oferece maior precisão nos diagnósticos e inclui atualizações importantes sobre diversos transtornos, incluindo o TDAH, favorecendo intervenções precoces e orientações terapêuticas mais adequadas. |  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O DSM-5 (2022) apresenta os critérios diagnósticos atualizados para o TDAH e constitui uma das principais referências teóricas sobre o tema. Trata-se de um instrumento que possibilita a padronização do diagnóstico, aspecto essencial para o planejamento de estratégias educacionais e terapêuticas eficazes. Para ilustrar a evolução do TDAH nos diversos DSM, apresenta-se, a seguir, o Quadro 3.

**Quadro 3 – Evolução do TDAH nos Manuais Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)**

| <b>Edição</b>                   | <b>Nome/Denominação</b>                             | <b>Principais Características</b>                                                                                                                        |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DSM-III<br>(1980)               | Transtorno de Déficit de Atenção                    | Ênfase nos sintomas de desatenção; critérios pouco refinados, baseados em observações clínicas.                                                          |
| DSM-III-R<br>(1987)             | Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade | Reconhecimento da hiperatividade e impulsividade como centrais; introdução de subtipos baseados na predominância dos sintomas.                           |
| DSM-IV/DSM-IV-TR<br>(1994/2000) | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade     | Definição de três subtipos: desatento, hiperativo-impulsivo e combinado; critério de idade: sintomas antes dos 7 anos; diagnóstico centrado em crianças. |

|                    |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DSM-5<br>(2013)    | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade | Mudança no critério de idade: sintomas antes dos 12 anos; subtipos passam a ser “apresentações”; inclusão de critérios para adultos; introdução de níveis de gravidade (leve, moderado, grave).                                       |
| DSM-5-TR<br>(2022) | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade | Revisão textual sem alteração nos critérios diagnósticos; mais detalhes sobre fatores de risco e prognóstico; reforço da classificação como transtorno do luto prolongado e transtorno neurocognitivo leve induzido por estimulantes. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise da literatura evidencia como resposta promissora a articulação entre diagnóstico precoce, intervenção pedagógica qualificada e envolvimento da família. Essa tríade contribui não apenas para mitigar os prejuízos associados ao TDAH, mas também para valorizar as potencialidades do/a estudante. Diversos/as autores/as ressaltam que o apoio contínuo e integrado favorece a construção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e acolhedor.

No que concerne ao direito à escolarização de todos/as, o reconhecimento do TDAH no contexto escolar constitui um marco relevante para o debate sobre inclusão educacional. A partir da década de 1990, a promoção de práticas inclusivas foi fortalecida por iniciativas globais, como a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizou a importância de garantir que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação equitativa, de qualidade e adaptada às suas necessidades específicas.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão<sup>1</sup> (Lei nº 13.146/2015) reafirma esse compromisso, assegurando o direito à educação inclusiva e à eliminação de barreiras que limitem a participação plena e efetiva dos/as estudantes. Nesse cenário, destaca-se ainda a Lei nº 14.254/2021, conhecida como Lei do TDAH e dos Transtornos de Aprendizagem, que

<sup>1</sup> Recentemente, o **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**, sancionado pelo Presidente **Luiz Inácio Lula da Silva**, institui a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva* e a *Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. A norma representa um marco na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, ao reforçar o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da inclusão, da acessibilidade e da equidade no sistema educacional, conforme os princípios da Constituição Federal e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

representa um avanço normativo ao assegurar acompanhamento integral e multidisciplinar a estudantes diagnosticados com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem. Essa legislação, em seu artigo 3º, explicita a necessidade de oferta de estratégias pedagógicas e de apoio especializado, de modo a garantir condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento desses/as alunos/as:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021, p. 1).

A legislação prevê a identificação precoce desses transtornos, o encaminhamento para diagnóstico realizado por profissionais especializados, o apoio educacional por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos adaptativos, além do acesso a acompanhamento terapêutico na rede de saúde, incluindo atendimento psicológico, fonoaudiológico e psiquiátrico. Também estabelece a formação continuada de professores, capacitando-os a reconhecer sinais de TDAH e a aplicar metodologias pedagógicas adequadas. Cabe destacar que, no arcabouço legal, o Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018, alterou o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e determinar que os critérios de aprovação poderiam seguir os mesmos aplicados aos demais candidatos (Brasil, 2018). Entretanto, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6.476/2021), o Supremo Tribunal Federal (STF), por decisão unânime, reconheceu que a exclusão da adaptação razoável para candidatos com deficiência viola a Constituição Federal e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a qual possui *status* de emenda constitucional no Brasil. Assim, a norma anterior foi parcialmente invalidada por decisão judicial (Brasil, 2021).

Nesse contexto, o TDAH pode ser reconhecido como deficiência para fins de políticas públicas, o que amplia o acesso de pessoas com o transtorno a benefícios sociais e educacionais. Dessa forma, a legislação brasileira reforça a construção de um sistema educacional mais inclusivo e atento às necessidades específicas de cada estudante, promovendo igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Apesar dos avanços legais, ainda persistem dificuldades na inclusão de crianças com TDAH em sala de aula, que vão desde a estrutura física das escolas e a disponibilidade de

materiais didáticos adequados até a formação docente e a preparação do grupo escolar para lidar com diferentes situações (Peixoto, 2022).

Assim, a inclusão escolar de crianças com TDAH representa um desafio constante, especialmente no contexto atual, em que há uma crescente demanda por práticas pedagógicas mais inclusivas. De acordo com DuPaul e Stoner (2014), a abordagem educacional de estudantes com TDAH precisa ir além do simples diagnóstico, considerando aspectos individuais e contextuais para que intervenções efetivas sejam implementadas. Os autores enfatizam que, em muitas escolas, a ausência de formação docente adequada e a escassez de recursos especializados dificultam a adaptação do ambiente escolar às necessidades dos/as estudantes.

No cenário contemporâneo, a inclusão escolar, embora tenha avançado, ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre os principais desafios estão a insuficiência de apoio psicológico e pedagógico e a resistência de alguns profissionais em adaptar suas práticas. Rae *et al.* (2015) observam que, embora existam políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças com TDAH, sua implementação ainda é desigual, o que limita a eficácia das estratégias de inclusão escolar em diferentes regiões.

No ambiente escolar, estratégias específicas, como intervenções psicopedagógicas, ajustes curriculares e a colaboração entre professores/as, famílias e profissionais de saúde, têm se mostrado eficazes no apoio a estudantes com TDAH. Estudos recentes, como os de DuPaul e Stoner (2014), evidenciam que tais adaptações contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico e social desses estudantes. Além disso, práticas extracurriculares, como a inserção de atividades esportivas, apresentam benefícios complementares, auxiliando na regulação da atenção e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conforme demonstrado por Smith, Martins e Willian (2023).

Dessa forma, a discussão sobre o TDAH exige uma abordagem integrativa que considere a base teórica, o contexto histórico e os desafios atuais da inclusão escolar. Compreender essas dimensões é essencial para subsidiar a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam um ambiente mais acolhedor e equitativo, respeitando as singularidades dos estudantes e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, Lv *et al.* (2023) asseveram que abordagens terapêuticas integradas e multimodais, combinando medicação, treinamento parental, intervenções comportamentais, terapia de integração sensorial e terapia com caixa de areia, têm se mostrado eficazes na redução dos sintomas do TDAH em crianças. Comparadas ao uso exclusivo da medicação, essas

intervenções apresentaram melhores resultados, com menores índices nos questionários de sintomas e nas escalas de comprometimento funcional.

Os autores/as destacam que crianças submetidas a esse tipo de abordagem demonstraram maior adesão ao tratamento, maior satisfação por parte das famílias e menor ocorrência de efeitos colaterais. Esses achados reforçam que a intervenção multimodal integrada se apresenta como uma estratégia promissora na prática clínica para o manejo do TDAH.

Segundo Gonçalves *et al.* (2024), Donfrancesco *et al.*, (2013) e Cortese *et al.* (2013), diante das limitações e dos efeitos colaterais associados aos tratamentos tradicionais, sobretudo os farmacológicos, cresce o interesse por abordagens integrativas, que buscam articular diferentes estratégias terapêuticas de forma complementar e personalizada. Para esses autores, a personalização do tratamento e a pesquisa contínua são essenciais para maximizar os benefícios das intervenções, favorecendo uma gestão mais eficaz do TDAH e a melhoria da qualidade de vida dos pacientes.

Além disso, destacam que tanto as causas subjacentes quanto os fatores ambientais podem contribuir a manifestação e a intensidade do transtorno, exigindo uma abordagem mais ampla e contextualizada. Nesse sentido, o uso de terapias integrativas desponta como uma alternativa promissora, uma vez que pode reduzir a dependência de medicamentos e minimizar os efeitos colaterais associados ao tratamento farmacológico.

## **2.1 Desafios educacionais para estudantes com TDAH**

O TDAH representa um desafio significativo no contexto educacional, impactando diretamente a capacidade dos/as estudantes de manter a concentração e a atenção durante as atividades escolares. De acordo com Faraone *et al.* (2024), o TDAH é caracterizado por déficits neurobiológicos que afetam as funções executivas, dificultando o controle de impulsos, a organização de tarefas e a manutenção do foco, especialmente em ambientes que exigem atenção prolongada, como a sala de aula.

A realidade escolar revela contradições e estruturas de poder subjacentes, exigindo repensar a aula, o/a aluno/a e o/a professor/a diante das perturbações observadas nas diferenças, pois nesses contextos, alguns alunos/as apenas compartilham o espaço sem acompanhar o progresso coletivo, mostrando que, em certos casos, a inclusão pode gerar exclusão. A transição de uma escola que privilegia poucos para aquela que reconhece as capacidades de todos/as é

estreita, exigente e desafiadora, enquanto historicamente a educação brasileira se acomodou aos privilegiados capazes de reproduzir padrões preestabelecidos (Mantoan, 2018).

Brown (2020) acrescenta que estudantes com TDAH frequentemente enfrentam obstáculos para concluir tarefas e projetos, o que se reflete negativamente em suas notas e avaliações. A instabilidade na atenção leva a erros recorrentes e a uma menor qualidade no desempenho escolar, comprometendo a realização plena do potencial acadêmico desses estudantes. Intervenções educacionais específicas são necessárias para lidar com esses desafios. De acordo com DuPaul e Stoner (2014), estratégias como a adaptação do ambiente de aprendizagem, a formulação de instruções claras e objetivas e a divisão de tarefas complexas em etapas menores têm se mostrado eficazes no apoio a estudantes com TDAH. A colaboração entre educadores/as, pais e profissionais de saúde é igualmente fundamental para a implementação de práticas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos/as alunos/as sejam atendidas.

Dessa forma, a integração de atividades esportivas pode ser uma abordagem complementar importante. Pesquisas recentes, como a de Hoza *et al.* (2005), demonstram que a prática regular de exercícios físicos pode melhorar a função executiva e reduzir sintomas do TDAH, promovendo uma maior regulação emocional e aumento da concentração. Nessa perspectiva, incorporar atividades esportivas no ambiente escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TDAH, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, inclusivo e estimulante.

As intervenções específicas e as adaptações no ambiente escolar podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico e social de estudantes com TDAH (DuPaul; Stoner, 2014). Essas estratégias incluem ajustes curriculares, suporte psicopedagógico e a colaboração contínua entre educadores/as, famílias e profissionais da saúde.

A literatura recente sugere que o exercício físico regular pode aprimorar as funções executivas, reduzir a impulsividade e aumentar a capacidade de concentração de estudantes com TDAH. Além de promover a saúde física, a prática esportiva contribui para o bem-estar emocional, favorecendo a integração dos/as alunos/as nas atividades escolares. O envolvimento em esportes também fomenta habilidades sociais e de trabalho em equipe, elementos essenciais para o desenvolvimento integral do/a estudante.

Estudos apontam que as atividades físicas podem estimular a liberação de neurotransmissores, como dopamina e serotonina, fundamentais para a regulação do humor e da atenção (Ratey; Hagerman, 2019). Dessa forma, a inclusão de atividades esportivas no

currículo escolar não apenas atende às necessidades físicas dos/as alunos/as, mas também se apresenta como uma estratégia eficaz para a minimização dos sintomas do TDAH.

Fernandes *et al.* (2024) demonstram os efeitos positivos da prática de exercícios físicos, especialmente os aeróbicos de intensidade moderada a alta, na redução dos sintomas do TDAH em crianças, contribuindo de modo significativo para o aprimoramento das funções executivas e do controle da atenção. Os estudos desses autores também evidenciam melhorias em aspectos neurocomportamentais, como a diminuição da impulsividade e da hiperatividade, além de ganhos no desempenho geral das funções cognitivas. A prática regular de atividade física pode ainda atenuar sintomas de ansiedade e depressão, reduzir comportamentos agressivos e favorecer tanto o bem-estar emocional quanto as interações sociais desses/as estudantes.

Argumenta-se, portanto, que é fundamental compreender e integrar estratégias eficazes para o gerenciamento do TDAH, promovendo um ambiente escolar inclusivo, indispensável para apoiar o desenvolvimento acadêmico e social dos/as alunos/as. A aplicação de intervenções baseadas em evidências, como a inclusão de atividades esportivas, pode desempenhar um papel crucial na melhoria do bem-estar e no desempenho acadêmico de estudantes com TDAH.

A Educação Física e as atividades esportivas desempenham um papel fundamental na promoção da saúde física e mental, oferecendo uma ampla gama de benefícios que contribuem para o bem-estar integral. A prática regular de atividades físicas está associada à redução significativa do risco de diversas doenças crônicas, como diabetes, hipertensão e obesidade.

No âmbito da saúde mental, evidências científicas demonstram que a atividade física regular pode atenuar sintomas de ansiedade e depressão. A liberação de endorfinas durante o exercício, conhecidas como “hormônios da felicidade”, está relacionada ao alívio do estresse e à melhora do humor (Craft; Perna, 2004). Esse efeito é corroborado por Melo, Oliveira e Raposo (2014), que identificam forte correlação entre a prática de exercícios físicos e a redução de sintomas de distúrbios mentais.

Além dos impactos na saúde mental, a Educação Física e as atividades esportivas promovem ganhos expressivos na função cognitiva. Fernandes *et al.* (2024) apontam que a atividade física pode reduzir ansiedade, depressão, comportamento agressivo e dificuldades sociais em crianças com TDAH. Nessa mesma perspectiva, Hillman, Erickson e Kramer (2008) demonstram que crianças envolvidas em programas regulares de atividade física apresentam melhor desempenho cognitivo e maior capacidade de concentração em comparação àquelas com níveis reduzidos de atividade. Tais resultados relacionam-se à produção aumentada de neurotransmissores, como dopamina e noradrenalina, fundamentais para a regulação do humor,

da atenção e do controle cognitivo (Ratey; Hagerman, 2019). Esses neurotransmissores também favorecem a plasticidade cerebral, influenciando positivamente a aprendizagem e a memória.

Para Fernandes *et al.* (2024), a prática de exercícios físicos contribui diretamente para o aprimoramento de funções executivas, como memória de trabalho e capacidade de planejamento. Esse efeito associa-se ao aumento dos níveis de dopamina, o que pode explicar o desempenho superior nessas habilidades cognitivas. Dessa forma, o exercício regular favorece a concentração, reduz comportamentos impulsivos e hiperativos e estimula a liberação de neurotransmissores essenciais para o foco e o engajamento nas atividades escolares.

Portanto, a Educação Física e as atividades esportivas não apenas contribuem para a prevenção de doenças crônicas, mas também promovem avanços significativos na saúde mental e cognitiva. Ao proporcionar benefícios que abrangem desde a manutenção da saúde física até a promoção do bem-estar emocional e do desenvolvimento intelectual, essas práticas se consolidam como elementos essenciais para o desenvolvimento integral da pessoa.

## **2.2 Efeitos neurobiológicos das atividades físicas: uma perspectiva atualizada**

As atividades físicas têm sido amplamente reconhecidas não apenas por seus benefícios à saúde corporal, mas também pelos impactos significativos que exercem sobre o funcionamento cerebral. Diversos estudos apontam a influência positiva dessas práticas em áreas cerebrais associadas à atenção e ao controle motor, promovendo um ambiente neurobiológico propício ao desenvolvimento cognitivo e à preservação das funções cerebrais ao longo do tempo.

De acordo com Colcombe *et al.* (2006), a prática regular de exercícios físicos está associada a alterações na estrutura cerebral, especialmente em regiões relacionadas à atenção, como o córtex pré-frontal. O autor ressalta que os efeitos benéficos se estendem para além da dimensão estrutural, abrangendo também processos funcionais, como a melhoria na eficiência do processamento neural.

Além disso, pesquisas como as de Hillman, Erickson e Kramer (2008) indicam que a prática de atividades físicas exerce efeitos expressivos sobre o controle motor. O aumento da atividade física está correlacionado a melhorias na coordenação motora fina e grossa, além de favorecer a modulação de circuitos neurais responsáveis pelo controle preciso dos movimentos voluntários.

Outro aspecto relevante dos efeitos neurobiológicos das atividades físicas refere-se à estimulação da produção de substâncias neuroprotetoras. Estudos como o de Marosi e Mattson

(2014) evidenciam que o exercício físico regular pode desencadear a liberação de fatores neurotróficos, como o Fator Neurotrófico Derivado do Cérebro (BDNF), que desempenha papel essencial na sobrevivência e diferenciação neuronal, além de promover a plasticidade sináptica. As evidências apresentadas por Cotman, Berchtold e Christie (2007) também corroboram a tese de que as atividades físicas desencadeiam respostas neuroquímicas benéficas. Esses autores destacam o papel do exercício na modulação de neurotransmissores como a serotonina e a dopamina, relacionados não apenas ao controle motor, mas também ao humor e à saúde mental.

Portanto, os efeitos neurobiológicos das atividades físicas são amplos e promissores. As contribuições de Colcombe *et al.* (2006), Cotman, Berchtold e Christie (2007), Hillman, Erickson e Kramer (2008) e Marosi e Matson (2014) oferecem fundamentos científicos consistentes para a defesa de um estilo de vida ativo, voltado não apenas à promoção da saúde física, mas também ao fortalecimento da saúde mental e cognitiva.

### **2.3 Educação Física como estratégia educativa no ambiente escolar**

“A Educação Física escolar deve contribuir para a formação do/a cidadão/ã, possibilitando aos alunos/as o conhecimento e a valorização do corpo e do movimento, bem como a compreensão do papel da atividade física na saúde e na vida social.” (BRASIL, 1998, p. 27). Nesse contexto, a integração de programas de atividade física ao currículo escolar configura-se como uma estratégia fundamental para potencializar os benefícios educacionais. Freire (2017) destaca a importância da Educação Física na formação de cidadãos críticos e participativos, ressaltando seu papel na construção de valores, atitudes e hábitos saudáveis.

A inserção de programas de atividade física no ambiente escolar não deve ser compreendida de maneira isolada, mas como parte integrante e estruturante do processo educativo. A colaboração entre professores/as de Educação Física e docentes de outras áreas do conhecimento é essencial para garantir uma abordagem holística no desenvolvimento dos/as alunos/as. A interdisciplinaridade favorece uma compreensão mais ampla das necessidades individuais dos/as estudantes, possibilitando a adaptação das práticas pedagógicas para atender à diversidade de habilidades, ritmos e interesses.

As estratégias voltadas à integração de programas de atividade física no currículo escolar devem ser flexíveis e adaptáveis, levando em consideração as especificidades de cada instituição e de seu corpo discente. A abordagem colaborativa evidencia a importância de um

planejamento conjunto que contemple as particularidades do contexto escolar e promova a inclusão de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas ou habilidades motoras.

Assim, a Educação Física, quando integrada de forma efetiva ao currículo escolar e potencializada pela colaboração entre professores/as, assume papel central no desenvolvimento global dos/as estudantes.

#### **2.4 Desafios e considerações sobre educação física inclusiva: inclusão de estudantes com TDAH em atividades esportivas**

A inclusão escolar na Educação Física constitui um aspecto essencial para a promoção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. Essa abordagem busca assegurar que todos/as os/as estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, participem ativamente das atividades físicas, favorecendo seu desenvolvimento social, emocional e físico. A relevância da inclusão na Educação Física manifesta-se na ampliação das interações sociais e no fortalecimento da autoestima dos/as alunos/as, criando oportunidades para que cada um/a vivencie o prazer do movimento corporal e da convivência em grupo.

Para que essa inclusão seja efetiva, é indispensável que os/as educadores/as recebam formação adequada para implementar adaptações curriculares e metodológicas. Isso implica a modificação de atividades, a utilização de equipamentos acessíveis e a criação de um ambiente seguro, participativo e acolhedor. Outro ponto fundamental é a formação continuada para que os/as professores/as se sintam preparados/as para atender à diversidade presente em suas turmas (Tani, 2018). Além disso, a colaboração entre educadores/as, famílias e profissionais da saúde é imprescindível para garantir que cada estudante tenha condições de participar plenamente das atividades.

Os benefícios da inclusão na Educação Física transcendem o aspecto físico. Vários estudos demonstram que a prática de atividades em grupo contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o trabalho em equipe, a empatia e a cooperação (Seiffer *et al.*, 2022). A convivência entre alunos/as com diferentes habilidades promove a aceitação da diversidade e auxilia na prevenção de problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, frequentemente associados à exclusão social (Tani, 2018).

O estudo de Aquino e Santos (2024) evidencia que a Educação Física proporciona benefícios significativos que ultrapassam a dimensão física, englobando melhorias na saúde

mental, no desenvolvimento de habilidades sociais e na promoção da inclusão. Do mesmo modo, o artigo de Ruiz *et al.* (2024), intitulada “A importância da educação física na promoção da saúde mental em escolas primárias: benefícios e estratégias”, enfatiza que a prática regular de atividades físicas exerce papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional, favorecendo o sono, a socialização e a autoestima desse público. Esses estudos reforçam a relevância da Educação Física na promoção do bem-estar integral dos/as estudantes e na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a integração social.

A implementação de práticas inclusivas na Educação Física pode ser potencializada por meio do uso de tecnologias assistivas, jogos adaptados e eventos esportivos inclusivos. Tais estratégias ampliam as possibilidades de participação e enriquecem as experiências educacionais, estimulando o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Ao adotar uma abordagem inclusiva, a Educação Física transforma-se em um espaço de aprendizagem e crescimento, no qual todos/as os/as alunos/as se sentem valorizados/as e motivados/as, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

Como prática pedagógica, a Educação Física inclusiva visa assegurar a participação de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, promovendo o respeito às diferenças e a equidade no ambiente escolar. Essa concepção fomenta o planejamento de atividades adaptadas às necessidades específicas dos/as estudantes, estimulando a cooperação, a socialização e a valorização das diferenças, elementos fundamentais para um aprendizado significativo e para a consolidação de uma escola mais democrática e acessível.

Em relação ao TDAH, Barkley (2002) afirma que a síndrome impacta diretamente a atenção, a impulsividade e a autorregulação, influenciando o desempenho e a socialização de crianças e adolescentes. Assim, a inclusão de estudantes com TDAH em atividades esportivas constitui um desafio que exige adaptações intencionais e criteriosas para garantir uma participação efetiva e significativa desses sujeitos.

Um dos aspectos fundamentais nesse processo consiste na compreensão das especificidades de cada estudante com TDAH. A adaptação do ambiente esportivo é essencial, com estratégias que minimizem distrações e favoreçam a concentração durante as atividades. Isso pode incluir a modificação de regras, a introdução de pausas estratégicas para reduzir a impulsividade ou o uso de técnicas de ensino que privilegiem a prática guiada, a repetição e o reforço positivo.

Destaca-se a importância da personalização, uma vez que estratégias genéricas não contemplam as singularidades de todos/as os/as estudantes com TDAH. A observação atenta das reações individuais durante as atividades esportivas, associada à flexibilidade na aplicação das técnicas pedagógicas, é crucial para otimizar o engajamento e o desenvolvimento dos/as estudantes.

Dessa forma, a adaptação do ambiente esportivo e a diversificação das estratégias pedagógicas não são meros ajustes, mas condições essenciais para assegurar uma inclusão efetiva. Ao considerar as particularidades do TDAH, torna-se possível criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento físico, social e emocional dos/as estudantes, promovendo oportunidades que valorizem as diferenças humanas e fomentem reflexões críticas no âmbito escolar acerca das práticas pedagógicas e das concepções teóricas que as sustentam.

## **2.5 Escolas e professores/as na promoção da inclusão em aulas de Educação Física**

A definição ou conceito educacional refere-se ao conjunto de práticas, valores e conhecimentos transmitidos no ambiente educacional, cujo objetivo principal é a formação integral do/a aluno/a, tanto em termos acadêmicos quanto sociais. Segundo Libâneo (2013, p. 25):

[...] a escola é um espaço privilegiado de socialização do conhecimento, onde o aluno tem a oportunidade de desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais, preparando-se para a vida em sociedade. Esse processo envolve a mediação do professor, que atua como facilitador no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

O conceito de escola adotado neste texto está intrinsecamente relacionado à ideia de formação cidadã, uma vez que, conforme destaca Saviani (2008, p. 122), a educação escolar deve “ [...] promover a inserção crítica do sujeito na sociedade, permitindo-lhe participar de forma ativa e consciente das transformações sociais”. Assim, a escola não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre a realidade e atuar sobre ela de modo transformador.

Ao analisar essa concepção à luz do pensamento de Freire (1996, p. 22), observa-se que o autor complementa a ideia de Saviani ao afirmar que “[...] a educação não é neutra; ela está vinculada aos projetos sociais e políticos que determinam os objetivos e conteúdos do ensino”. Desse modo, a educação escolar, encontra-se profundamente inserida em um contexto histórico e social que a orienta, e a escola, enquanto instituição, não deve ser compreendida apenas como

reflexo das demandas sociais, mas também como um agente ativo de transformação (Freire, 1996). Assim, o espaço escolar reflete as condições de seu tempo histórico, ao mesmo tempo em que desempenha papel decisivo na construção de mudanças sociais, políticas e culturais.

Portanto, as reflexões de Saviani (2008) e Freire (1996) convergem ao evidenciar que a escola deve ultrapassar o ensino tradicional, orientado exclusivamente pela transmissão de saberes. Deve, antes, constituir-se como espaço de formação integral, que promova a consciência crítica e incentive os/as estudantes a compreenderem a realidade e a se engajarem em sua transformação de forma participativa e solidária. Nesse processo educativo e formativo, é imprescindível reconhecer e valorizar as particularidades de cada um/uma, incorporando nas práticas pedagógicas ações que contemplem suas demandas específicas.

Considerando o direito dos/as estudantes com TDAH ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Ministério da Educação (Brasil, 2013) estabeleceu diretrizes curriculares voltadas ao atendimento educacional desses alunos/as. Complementarmente, a Lei nº 14.254/2021, dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos/as com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, reafirmando o compromisso do Estado com a inclusão e o desenvolvimento pleno desses sujeitos (Brasil, 2021).

As orientações do Ministério da Educação apresentam diretrizes fundamentais para o atendimento educacional de alunos/as com TDAH, recomendando a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas (Brasil, 2013). Entre essas práticas, destacam-se o uso de recursos visuais, a flexibilização dos instrumentos avaliativos e a elaboração de planos de ensino individualizados. Tais estratégias favorecem a inclusão efetiva e revelam o potencial das práticas pedagógicas centradas no respeito às particularidades e potencialidades de cada estudante, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

A concepção e a função social da escola são amplas e multidimensionais, englobando tanto o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos quanto a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. Esse entendimento está alinhado à visão pedagógica de Paulo Freire (1996), que concebe a educação como um processo de libertação, no qual o/a aluno/a não é um/a receptor/a passivo/a de informações, mas um sujeito ativo na construção do próprio saber. Para ele, a educação deve ser dialógica, ocorrendo em um ambiente de trocas entre educador/a e educando/a, no qual ambos aprendem e ensinam mutuamente.

Freire (1996) enfatiza a importância de promover o aprendizado a partir da realidade dos/as estudantes, relacionando os conteúdos acadêmicos às suas vivências e experiências de vida. Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço em que o conhecimento não se encontra

dissociado da sociedade, mas atua como ferramenta para sua transformação. Para ele, o objetivo da educação não se restringe ao ensino de conteúdos técnicos, mas formar indivíduos capazes de analisar criticamente a realidade, questionar estruturas injustas e atuar de maneira transformadora. Assim, o conceito de educação escolar, sob a ótica freireana, ultrapassa a simples aquisição de informações, expandindo-se para a formação de cidadãos/as que possam intervir ativamente na sociedade em busca de justiça social e equidade.

A escola, portanto, deve configurar-se como um espaço de prática da liberdade, no qual o conhecimento é produzido, compartilhado e utilizado como instrumento de conscientização crítica e de transformação do mundo. O papel do/a educador/a, nesse contexto, não se limita à transmissão de saberes, mas consiste em mediar, provocar e orientar processos reflexivos, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora.

Nessa perspectiva, a promoção da inclusão nas aulas de Educação Física constitui um aspecto central para garantir um ambiente educacional mais equitativo e acessível a todos/as os/as estudantes. A implementação de programas inclusivos de Educação Física desponta, assim, como uma estratégia fundamental para assegurar a participação plena e significativa de cada aluno/a.

Segundo Silva (2014), a inclusão na Educação Física refere-se à adaptação de atividades esportivas e recreativas de modo a atender às necessidades individuais dos/as estudantes, independentemente de suas habilidades físicas. Entretanto, é essencial destacar que a inclusão ultrapassa a simples adaptação de atividades: ela implica a criação de um ambiente educacional acessível, acolhedor e colaborativo, que promova a participação ativa e a integração de todos/as os/as alunos/as, respeitando suas particularidades e potencialidades.

Nesse sentido, para que a inclusão se efetive, é indispensável que as escolas adotem abordagens pedagógicas que considerem a diversidade dos sujeitos que as compõem. Autores como Sousa (2015) ressaltam a relevância da formação continuada de professores/as, a fim de formá-los/as para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Tal formação pode ser realizada por meio de cursos, oficinas e programas de atualização que abordem estratégias didáticas, metodologias participativas e adaptações adequadas para atender às especificidades de diferentes estudantes. Contudo, promover a inclusão requer mais do que capacitação técnica: exige uma abordagem pedagógica que valorize as diferenças e busque desenvolver o potencial de cada aluno/a, estimulando sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Além disso, é fundamental direcionar atenção especial aos/às alunos/as com TDAH nas atividades esportivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Para integrar efetivamente

estudantes com TDAH, os/as educadores/as devem receber formação específica, voltada para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa desses/as alunos/as, considerando suas características e desafios particulares. Entretanto, a inclusão não se limita à adaptação das atividades, mas envolve a construção de um ambiente que estimule o desenvolvimento de suas habilidades, respeite suas singularidades e promova a interação social de forma significativa.

Ainda no que tange ao TDAH, é recomendável que os/as professores/as estejam atentos/as às necessidades individuais de cada aluno/a, criando um ambiente acolhedor e ajustando as atividades conforme sua capacidade de concentração e de interação social (DuPaul, Weyandt e Janusis, 2011).

Contudo, é pertinente questionar se o modo como a escola organiza o tempo e o espaço escolar não acaba, em muitos casos, criando mais empecilhos para esses/as alunos/as. A disposição inadequada do ambiente e a rigidez na gestão do tempo podem, na prática, intensificar as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes com o transtorno, tornando mais desafiadores o processo de adaptação escolar e o aproveitamento de suas potencialidades.

Adicionalmente, a criação de parcerias com profissionais da saúde, como psicólogos/as, psicopedagogos/as e terapeutas ocupacionais, pode ser extremamente benéfica para o desenvolvimento de estratégias conjuntas de apoio aos/as estudantes com TDAH, promovendo uma abordagem multidisciplinar que favoreça o acompanhamento integral desses sujeitos.

A promoção da inclusão nas aulas de Educação Física requer, portanto, uma reflexão aprofundada sobre o conceito de inclusão e o afastamento do paradigma da integração. Para além de adaptar as atividades, é necessário adotar uma pedagogia genuinamente inclusiva, que considere as especificidades de cada aluno/a e promova um ambiente educacional que respeite e atenda às necessidades de todos/as, criando condições efetivas para seu pleno desenvolvimento e participação.

## **2.6 A prevalência do TDAH**

O TDAH é uma condição neuropsiquiátrica caracterizada por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que afetam diversos aspectos da vida do indivíduo, especialmente nos contextos educacional, social e familiar. Sua prevalência tem sido objeto de estudo em inúmeras pesquisas científicas que buscam compreender sua distribuição e seu impacto em diferentes populações ao redor do mundo. A revisão de literatura realizada por Hora *et al.* (2015) sobre as estimativas de prevalência do TDAH destaca uma série de aspectos

metodológicos que influenciam diretamente os resultados encontrados nas investigações. O estudo envolveu a análise de artigos publicados entre 2003 e 2014, a partir de uma busca na base de dados *PubMed/MEDLINE*, resultando em 23 artigos que forneceram informações sobre as características metodológicas, as amostras utilizadas e os critérios diagnósticos adotados.

Os resultados demonstraram que a média central das estimativas de prevalência do TDAH foi de 11,26%, um valor consideravelmente elevado, que sugere que o transtorno é mais comum do que indicavam estudos anteriores. A revisão também apontou que 99% dos estudos analisados eram do tipo transversal, ou seja, baseados em dados coletados em um único momento, o que limita a compreensão da evolução do transtorno ao longo do tempo e impede a avaliação de causas subjacentes ao seu desenvolvimento.

Além disso, a técnica de amostragem mais recorrente foi o método probabilístico por conveniência, presente em 26,08% dos estudos revisados. Essa escolha implica que as amostras foram selecionadas com base na facilidade de acesso aos/às participantes, o que pode introduzir vieses e comprometer a representatividade dos resultados. Esses fatores metodológicos ressaltam a complexidade envolvida na estimativa da prevalência do TDAH, já que diferentes abordagens podem conduzir a resultados substancialmente distintos. Esse fenômeno também é observado em outros estudos, como o de Barkley (2018), que evidencia que a prevalência do transtorno varia significativamente conforme os métodos de diagnóstico, os critérios adotados e as particularidades culturais das populações investigadas.

A questão da prevalência do TDAH tem sido amplamente debatida, sobretudo em razão das discussões sobre o chamado superdiagnóstico – ou excesso de diagnósticos –, que ocorre quando o TDAH é identificado com maior frequência do que realmente se manifesta na população. Esse processo pode decorrer da interpretação excessiva de sintomas ou da tendência de patologizar comportamentos que fogem dos padrões considerados normais. Fatores como mudanças nos critérios diagnósticos, maior conscientização pública e pressões sociais e institucionais por intervenções médicas contribuem para esse fenômeno.

O termo superdiagnóstico refere-se à identificação de TDAH em indivíduos que não atendem completamente aos critérios clínicos, mas que acabam sendo diagnosticados devido a demandas sociais, escolares ou familiares. A crescente rotulação de crianças, adolescentes e adultos com o diagnóstico de TDAH pode ser entendida como uma forma de medicalização do comportamento, influenciada pela pressão de educadores/as, familiares e pela busca por explicações simplificadas para comportamentos considerados fora dos padrões esperados.

O aumento do número de diagnósticos de TDAH em diferentes contextos culturais, especialmente nos Estados Unidos, onde a quantidade de crianças diagnosticadas cresceu

substancialmente nas últimas décadas, também é discutido por Barkley (2018). Para esse autor, a ampliação se deve não apenas à evolução dos critérios diagnósticos e à maior compreensão do transtorno, mas também à crescente pressão social e institucional para enquadrar e tratar comportamentos que destoam das normas de conduta estabelecidas.

No Brasil, a prevalência TDAH tem ganhado crescente visibilidade, acompanhada pelo aumento do número de diagnósticos nos últimos anos. Embora haja maior conscientização sobre o transtorno, persistem desafios significativos relacionados à formação de profissionais qualificados para o diagnóstico e o tratamento adequados. Soma-se a isso a escassez de recursos, como serviços especializados e acompanhamento clínico multidisciplinar, que constitui uma das principais limitações para a efetividade das intervenções. Ademais, a limitada compreensão acerca da natureza do transtorno e a resistência em reconhecê-lo como uma condição neuropsiquiátrica ainda dificultam o acesso de muitas crianças e adultos ao suporte educacional e terapêutico necessário.

A variação nas estimativas de prevalência do TDAH entre diferentes estudos pode ser atribuída, em grande parte, a fatores como os critérios diagnósticos empregados e a diversidade cultural e social das populações investigadas. O estudo de Faraone *et al.* (2024), por exemplo, demonstra que as taxas de prevalência variam consideravelmente entre países, sendo mais elevadas em contextos ocidentais, caso dos Estados Unidos, e mais baixas em países asiáticos, como Japão e China. Esses dados sugerem que elementos culturais e sociais exercem influência direta sobre a forma como o transtorno é percebido, identificado e tratado. Em algumas culturas, comportamentos impulsivos ou hiperativos podem ser interpretados de maneira distinta, o que contribui para a subnotificação ou para diagnósticos equivocados.

Outro aspecto relevante diz respeito à alta taxa de comorbidade do TDAH com outros transtornos psiquiátricos, como transtornos de ansiedade, de conduta e depressivos. Pesquisas indicam que uma parcela expressiva das pessoas diagnosticadas com TDAH apresenta também outras condições associadas, o que torna o diagnóstico mais complexo e o tratamento mais desafiador. De acordo com Barkley (2018), a precisão diagnóstica do TDAH é dificultada pela sobreposição de sintomas com outros transtornos e pela variação individual na manifestação clínica. Essa comorbidade afeta diretamente as estratégias terapêuticas, exigindo abordagens integradas que contemplem tanto o TDAH quanto os transtornos correlatos.

Compreender a prevalência do TDAH é essencial para subsidiar a formulação de políticas públicas e estratégias de intervenção mais eficazes. A identificação precoce e o tratamento adequado podem melhorar significativamente a qualidade de vida dos sujeitos afetados, sobretudo no que se refere ao desempenho escolar e à adaptação social. Barkley

(2018) enfatiza que o tratamento do TDAH deve adotar uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo médicos, psicólogos, educadores e familiares, de modo a garantir uma abordagem holística que considere as múltiplas dimensões do transtorno.

Em suma, a prevalência do TDAH permanece como uma área de estudo de grande relevância, com implicações significativas para o diagnóstico, o tratamento e o acompanhamento dos indivíduos afetados. A revisão conduzida por Hora *et al.* (2015) reforça a necessidade de diagnósticos mais criteriosos e de metodologias padronizadas, capazes de contemplar as variações culturais e contextuais que influenciam as estimativas de prevalência. O aumento das políticas de conscientização sobre o transtorno, a redução do estigma e o investimento na formação de profissionais qualificados são passos importantes para garantir que as pessoas com TDAH recebam o tratamento adequado, melhorando sua qualidade de vida e suas oportunidades de desenvolvimento.

## **2.7 TDAH e a socialização infantil: corpos, mentes e emoções**

Conforme mencionado anteriormente, o TDAH é uma condição neuropsiquiátrica que tem despertado crescente interesse de pesquisadores e profissionais da saúde, especialmente no contexto da infância. A prevalência desse transtorno é elevada, e ele se manifesta por meio de comportamentos caracterizados por desatenção, impulsividade e hiperatividade, afetando de forma significativa a socialização das crianças diagnosticadas.

A obra de Barbarini (2020) propõe uma reflexão aprofundada sobre o TDAH, compreendendo-o não apenas como um transtorno clínico, mas como um fenômeno socialmente construído, no qual as normas de conduta desempenham papel central na configuração do processo de socialização infantil. A autora analisa esse processo à luz de dois estudos de campo, realizados entre 2009 e 2011 e entre 2012 e 2016, conduzidos em ambulatorios de psiquiatria infantil e em escolas brasileiras, respectivamente. Barbarini (2020) insere o TDAH em uma análise crítica que envolve questões de gênero, o controle da corporalidade e das emoções, bem como os estigmas associados às crianças diagnosticadas.

Com base na revisão de estudos sobre o transtorno e na análise dos dados empíricos, Barbarini (2020) identifica um padrão de socialização em que crianças com diagnóstico de TDAH são frequentemente submetidas a normas rígidas destinadas a moldar seus comportamentos, controlando tanto seus corpos quanto suas emoções. A autora argumenta que o TDAH está intimamente relacionado à construção social de comportamentos considerados adequados à infância, especialmente no que se refere ao gênero, dado que a prevalência do

transtorno é maior entre meninos.

Esse dado suscita uma reflexão sobre como as normas de socialização infantil são influenciadas por expectativas sociais relacionadas à masculinidade, sobretudo no contexto escolar. Tal influência se traduz em uma exigência de comportamentos “normalizados”, muitas vezes incompatíveis com as características de crianças diagnosticadas com TDAH.

Barbarini (2020) também identifica o estigma como um fator determinante na formação das identidades de crianças com TDAH. O estigma social que recai sobre o transtorno exerce impacto psicológico profundo, levando essas crianças a se sentirem marginalizadas e excluídas de determinados grupos sociais, especialmente no ambiente escolar. O diagnóstico de TDAH, muitas vezes recebido com desconfiança e resistência, pode reforçar identidades negativas. A autora observa que a resposta terapêutica, ao priorizar intervenções voltadas à “correção” do comportamento infantil, pode, na prática, intensificar esses estigmas, em vez de promover uma inclusão social efetiva.

Nesse sentido, a estigmatização de crianças com TDAH nas escolas e em outros espaços sociais contribui para a consolidação de um modelo de socialização que privilegia a conformidade e a homogeneização dos indivíduos, em detrimento da valorização da diversidade comportamental.

Por fim, Barbarini (2020) propõe que a análise da socialização infantil e do TDAH seja ampliada para um contexto mais abrangente, no qual as relações de poder, a normatização dos corpos e das emoções e a produção de identidades sociais se entrelacem de forma complexa e interdependente. Em seu estudo, Barbarini (2017, p. 85) descreve:

A análise do TDAH está conectada a um modelo social contemporâneo que busca regular não apenas os comportamentos, mas também as emoções das crianças, criando um padrão de conduta desejável e “normal”. Para isso, escolas e instituições de saúde adotam práticas que visam controlar o corpo das crianças e, principalmente, as suas reações emocionais, de modo a ajustá-las ao que é socialmente aceito. Essa tentativa de controle resulta em uma marginalização das crianças que não se encaixam nos padrões estabelecidos, gerando a necessidade de intervenções especializadas e, muitas vezes, a adoção de medicamentos que buscam minimizar os sintomas do TDAH, em vez de permitir uma abordagem mais holística e inclusiva. Outros autores corroboram essa visão crítica do TDAH como um transtorno que está em grande parte relacionado à construção social. Por exemplo, Goffman (1963) sugere que o estigma é um processo de etiquetagem que gera um afastamento do indivíduo da sociedade, criando uma identidade “negativa” que dificulta a reintegração do indivíduo à comunidade. No contexto do TDAH, esse estigma se manifesta de diversas formas, seja através da rotulação de “hiperatividade” ou “desatenção”, ou por meio da discriminação em ambientes educacionais que não sabem lidar com a diversidade de comportamento. Além disso, Foucault (1975)

argumenta que a sociedade contemporânea impõe uma normatização dos corpos e das mentes, regida por uma lógica de controle e disciplina.

Nesse sentido, a análise pode ser compreendida como um reflexo de um modelo social no qual as instituições educacionais e de saúde atuam na tentativa de moldar as crianças dentro de um ideal de normalidade, frequentemente à custa de suas individualidades.

A autora retoma de Foucault (1995) o conceito de biopoder. Entendido como o conjunto de práticas e mecanismos por meio dos quais a sociedade regula a vida dos indivíduos, seus corpos e emoções, o conceito pode ser observado na forma como o TDAH é abordado socialmente. O biopoder opera ao normalizar determinados comportamentos e atitudes, ao mesmo tempo em que marginaliza aqueles que não se enquadram nesse padrão, como ocorre com as crianças diagnosticadas com o transtorno. Essa normatização revela não apenas o controle sobre as ações dessas crianças, mas também a tentativa de regular suas emoções e reações diante das situações cotidianas, o que dificulta ainda mais a aceitação de suas diferenças.

A análise proposta por Barbarini (2020), ao enfatizar a interseção entre o controle da corporalidade, das emoções e da mente das crianças com TDAH, evidencia a necessidade de repensar as formas de intervenção terapêutica. Mais do que tratar o transtorno, trata-se de compreender e valorizar a diversidade de expressões e comportamentos no contexto educacional. O olhar crítico sobre o TDAH e sobre os processos de socialização infantil apresentado pela autora sugere que, em vez de buscar a correção de comportamentos considerados inadequados, é fundamental promover uma abordagem que possibilite às crianças com TDAH encontrar seu lugar na sociedade, respeitando suas singularidades e a complexidade de suas identidades.

### **3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: A BUSCA POR SOLUÇÕES PARA AS QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica e a potencialidade desses achados para subsidiar respostas às questões orientadoras do estudo. Para tanto, as subseções foram organizadas de modo a expor os resultados a partir dos eixos de análise previamente definidos e descritos na seção metodológica: tipo, abordagem e método utilizados; objetivos; base teórica; questões orientadoras do estudo; soluções apresentadas; lacunas e potencialidades das soluções para responder às questões da pesquisa.

É importante destacar que, por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se mostrar conhecimentos relevantes que possibilitam compreender o significado das atividades esportivas nas aulas de Educação Física para a inclusão escolar de estudantes com TDAH. Assim, o estudo procurou identificar e analisar as soluções presentes nas obras examinadas, verificando sua pertinência e potencialidade para compor respostas às questões que nortearam a investigação, quais sejam: questão central: Qual é a contribuição das atividades esportivas, nas aulas de Educação Física, para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH?; questões complementares: O que consta nas obras analisadas sobre as relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes? Quais são as atividades esportivas indicadas, considerando as especificidades dos/as estudantes com TDAH?

Cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica constitui uma ferramenta essencial na construção do conhecimento acadêmico, especialmente em estudos que investigam a importância das atividades físicas no ambiente educacional. No contexto da inclusão escolar de estudantes com TDAH, esse tipo de investigação mostra-se particularmente relevante, pois oferece uma base teórica consistente para compreender como o esporte pode favorecer a integração desses/as alunos/as, promovendo avanços em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento, a análise e a interpretação de dados sobre o impacto das atividades físicas em aspectos como a concentração e o controle da impulsividade, além de apontar caminhos para soluções pedagógicas mais práticas e eficazes no processo de aprender juntos.

Dito isso, na próxima subseção, descrevem-se os procedimentos adotados e apresentam-se os resultados obtidos.

### 3.1 Das obras identificadas às obras selecionadas e analisadas

Nesta pesquisa bibliográfica, buscou-se identificar e analisar a contribuição das atividades esportivas nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Além disso, objetivou-se examinar o que consta nas obras acerca das relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes; verificar as atividades esportivas mais indicadas, considerando as especificidades dos/as estudantes com TDAH; e elaborar diretrizes para o planejamento de atividades com base nos resultados da pesquisa bibliográfica, visando à inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH, sistematizando-as em um *e-book*.

Com o propósito de detalhar o percurso investigativo desenvolvido, retomam-se aspectos apresentados na introdução deste trabalho, reafirmando que, para assegurar consistência e rigor metodológico, o levantamento bibliográfico foi conduzido por meio de buscas sistematizadas nas seguintes bases acadêmicas: *PubMed*, *Scopus*, *Google Scholar*, *SciELO* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte cronológico de 2010 a 2024. A escolha dessas fontes fundamentou-se em sua credibilidade e na ampla disponibilização de materiais científicos qualificados.

Os descritores de pesquisa foram definidos com base nos objetivos do estudo e empregados de forma combinada, em português e inglês. Os principais termos utilizados foram: “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”, “TDAH”, “inclusão escolar”, “atividades esportivas”, “educação física”, “desempenho acadêmico”, “esporte e aprendizagem”, “educação inclusiva”, “*school inclusion*”, “*ADHD*”, “*sports in education*”, “*physical education*” e “*academic performance*”. O uso de operadores booleanos (*AND*, *OR* e *NOT*) auxiliou na combinação estratégica dos termos, permitindo refinar os resultados e ampliar a precisão das buscas.

Os critérios de inclusão contemplaram publicações revisadas por pares, livros, dissertações e teses que abordassem diretamente a relação entre práticas esportivas, TDAH e inclusão escolar, publicadas preferencialmente nos últimos quinze anos, em português ou inglês, e disponíveis em texto completo. Foram excluídos materiais que não apresentavam vínculo direto com o objeto da pesquisa, bem como estudos não acessíveis integralmente.

O processo de análise das obras seguiu cinco tipos de leitura: reconhecimento, exploratória, seletiva, reflexiva/crítica e interpretativa – conforme a metodologia descrita por Lima e Miotto (2007). Essa abordagem garantiu a seleção criteriosa das obras, assegurando a incorporação apenas dos materiais mais relevantes e com rigor científico adequado para embasar a pesquisa.

De modo a explicitar os achados, o Quadro 4 apresenta as oito obras selecionadas e analisadas sobre a temática TDAH e atividades esportivas, dentre as 73 inicialmente identificadas.

**Quadro 4** – Estudos sobre TDAH e atividades esportivas

| <b>Tipo/Autor/Ano/Título</b>                                                                                                              | <b>Metodologia</b>                          | <b>Periódico</b>              | <b>Objetivo</b>                                                                           | <b>Resultados</b>                                                                      | <b>Contribuição para a pesquisa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Artigo</b><br>ALVES, M. R.;<br>GOMES, F. S. (2020)<br>O impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH. | Pesquisa<br>quantitativa;<br>estudo de caso | Revista<br>Educação<br>Física | Analisar o impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH. | Melhora no desempenho acadêmico; redução dos sintomas de TDAH após atividades físicas. | Resultados apontam evidências empíricas de que a participação em atividades físicas estruturadas está associada à melhoria do desempenho acadêmico e à redução dos sintomas do TDAH, resultados que subsidiam a confirmação da hipótese de que as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física favorecem a atenção e o engajamento dos estudantes, ainda que a identificação de indicadores explícitos de inclusão escolar requeira triangulação com outras fontes de dados. |

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                        |                                                                  |                                                                                                |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Artigo</b><br>CORTES, R.;<br>FALKNER, S.;<br>HIRSH, A. S.<br>(2022)<br>Attention-<br>deficit/hyperactivity<br>disorder (ADHD)<br>and academic<br>performance<br>[Transtorno do<br>déficit de atenção e<br>hiperatividade<br>(TDAH) e<br>desempenho<br>acadêmico]. | Estudo clínico; análise<br>estatística | Revista de<br>Psicologia<br>Clínica<br>Infantil e<br>Adolescente | Estudar a relação<br>entre TDAH e<br>desempenho<br>acadêmico em<br>crianças e<br>adolescentes. | Identificação de<br>estratégias de suporte<br>acadêmico para<br>crianças com TDAH. | Resultados apontam evidências<br>clínicas que relacionam o TDAH<br>ao desempenho acadêmico,<br>destacando estratégias de<br>suporte escolar que podem ser<br>articuladas às práticas de<br>Educação Física com vistas à<br>promoção da inclusão, mesmo<br>sem foco exclusivo nessa área. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                              |                                  |                                             |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Livro</b><br>DUPAUL, G. J.;<br>STONER, G.<br>(2014)<br>School-based<br>interventions for<br>elementary school<br>students with<br>ADHD<br>[Intervenções<br>escolares para alunos<br>do ensino<br>fundamental com<br>TDAH] | Revisão de práticas<br>escolares | Imprensa<br>Guilford                        | Apresentar<br>estratégias de<br>avaliação e<br>intervenção para<br>TDAH nas escolas                                  | Identificação de<br>estratégias escolares<br>para inclusão e melhora<br>no desempenho<br>acadêmico de crianças<br>com TDAH.                                    | Resultados sinalizam a<br>consolidação de práticas de<br>avaliação e intervenção voltadas<br>ao contexto escolar, oferecendo<br>subsídios para o delineamento de<br>acomodações e adaptações<br>pedagógicas nas aulas de<br>Educação Física, visando<br>favorecer a participação ativa<br>dos/as estudantes, a manutenção<br>do comportamento <i>on-task</i> e a<br>promoção da equidade no<br>processo de ensino e<br>aprendizagem |
| <b>Artigo</b><br>FERNANDES, M.<br>E. P. <i>et al.</i> (2024).<br>Impacto da atividade<br>física no tratamento<br>do TDAH: uma<br>revisão integrativa                                                                         | Revisão integrativa              | Brazilian<br>Journal of<br>Health<br>Review | Analisar os<br>benefícios da<br>prática de<br>atividades físicas<br>no tratamento e no<br>manejo de<br>pacientes com | Estudos apontam que os<br>exercícios regulares<br>ajudam a reduzir<br>sintomas de desatenção<br>e hiperatividade,<br>melhoram funções<br>executivas e diminuem | Resultados apontam que a<br>prática regular de atividade<br>física contribui<br>significativamente para o<br>tratamento de indivíduos com<br>TDAH, especialmente quando<br>associada ao uso de medicação e                                                                                                                                                                                                                          |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                        |                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>TDAH, a fim de incentivar as intervenções relacionadas à essa prática, assim como intervenções medicamentosas e terapias cognitivas comportamentais, a fim de garantir um tratamento adequado e promover a melhora na qualidade de vida dessa população.</p> | <p>ansiedade, depressão e insônia.</p> | <p>à terapia comportamental, o que potencializa os efeitos positivos sobre a atenção, o controle dos impulsos e a regulação emocional, promovendo melhorias no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos/as estudantes.</p> |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |         |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dissertação</b><br>MEDINA, J. A.<br>(2010)<br>Efeitos de atividades físicas sobre atenção sustentada de crianças portadoras de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade. | Comparação entre crianças usuárias e não usuárias de metilfenidato quanto a variáveis antropométricas, cognitivas e fisiológicas; avaliação imediata após exercício intenso; desempenho atencional medido pelo teste de desempenho contínuo (CPT); análise dos efeitos crônicos do fármaco sobre a cognição pós-esforço. | UNIFESP | Testar a hipótese de que catecolaminas centrais explicam o aumento da velocidade de reação pós-exercício e mensurar o efeito de esforços físicos agudos supraliminares na atenção sustentada de 25 crianças com TDAH (DSM-IV). | Metilfenidato não modificou de forma relevante o desempenho cognitivo pós-esforço; houve melhora significativa no tempo de resposta e normalização da impulsividade e da vigilância no CPT após o exercício. | Resultados indicam que a melhora cognitiva observada após a prática de exercícios físicos não depende exclusivamente de catecolaminas centrais; sustenta o uso de exercício físico (agudo e intenso) como intervenção não farmacológica adjunta no manejo de sintomas do TDAH; desloca o foco para mecanismos alternativos, como arousal, modulação autonômica e fatores motivacionais, apresentando implicações relevantes para o desenvolvimento de protocolos clínicos e para a implementação de práticas pedagógicas nas escolas. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                              |                             |                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Dissertação</b><br/> REZENDE, J. C. G.<br/> (2011)<br/> Metilfenidato e suas<br/> implicações na<br/> autopercepção e no<br/> perfil psicomotor de<br/> crianças escolares,<br/> Maringá, 2011</p> | <p>Estatística descritiva,<br/> por meio do teste de<br/> Shapiro Wilk, Mann<br/> Whitney, teste Qui-<br/> quadrado, correlação<br/> de Spearman e alfa de<br/> Cronbach, com<br/> significância<br/> determinada de 5%.</p> | <p>Repositorio<br/> UEM</p> | <p>Analisar a influência<br/> do metilfenidato<br/> sobre o perfil<br/> psicomotor e sua<br/> relação com a<br/> percepção de<br/> competência de<br/> crianças com<br/> TDAH.</p> | <p>O uso de metilfenidato<br/> (MHT) demonstrou<br/> melhora na percepção<br/> de competência<br/> cognitiva e no<br/> autoconceito (valor<br/> global), especialmente<br/> em crianças mais novas<br/> (8–9 anos) e com<br/> predomínio de sintomas<br/> de desatenção. Em<br/> contrapartida, crianças<br/> mais velhas<br/> apresentaram melhor<br/> desempenho nos<br/> domínios psicomotor e<br/> afetivo. Contudo, o<br/> MHT não exerceu<br/> influência significativa<br/> sobre o<br/> desenvolvimento<br/> psicomotor, incluindo</p> | <p>Resultados implicam o reforço<br/> da ideia de que MHT) exerce<br/> impacto positivo principalmente<br/> sobre a competência cognitiva e o<br/> autoconceito (valor global),<br/> especialmente em crianças mais<br/> novas e pertencentes ao subtipo<br/> predominantemente desatento.<br/> Contudo, o medicamento não<br/> promove avanços significativos<br/> no desenvolvimento psicomotor.<br/> Esses achados ampliam a<br/> compreensão acerca dos efeitos<br/> seletivos do MHT, distinguindo<br/> os benefícios cognitivos e<br/> afetivos de suas limitações nas<br/> habilidades motoras, além de<br/> evidenciar variações em seus<br/> efeitos conforme a idade e o<br/> subtipo do TDAH.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                         |  |
|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  |  |  | aspectos de equilíbrio, noção espaço-temporal e praxia fina. Verificou-se, ainda, correlação moderada entre competência cognitiva e valor global, sugerindo uma relação positiva entre percepção intelectual e autovalorização pessoal. |  |
|--|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|                                                                                                                                            |                                                             |                  |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dissertação</b><br>JUNQUEIRA, C.<br>(2021)<br>Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH | Qualitativa com análise descritiva e estatística descritiva | Repositório UFMG | Investigar o efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH. | O desempenho motor mostrou-se um preditor das habilidades funcionais relacionadas à atividade diária, mobilidade e responsabilidade, embora não tenha apresentado efeito significativo sobre as habilidades funcionais sociais e cognitivas. | Resultados podem ser relevantes para a prática do profissional de Educação Física e na prática clínica dos profissionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                         |                     |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dissertação</b><br>ARAÚJO JÚNIOR, I. F. (2023)<br>Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH | Pesquisa-ação com quatro crianças (7–9 anos) diagnosticadas; instrumentos: ficha de identificação e roteiro de observação; 12 sessões de 40 min/semana durante dois meses (960 h de filmagens); atividades: tangram, peteca e bilboquê; análise pelo método scriptural. | Repositório<br>UFPB | Analisar o potencial terapêutico da Oficina de Brinquedos e Brincadeiras Ativas (OBBA) na atenção sustentada de crianças com TDAH. | A oficina promoveu o desenvolvimento da atenção sustentada, da imaginação, da criatividade e da autoestima. Os jogos de construção utilizados mostraram-se recursos acessíveis, de baixo custo e sem contraindicações, favorecendo uma prática lúdica que estimula o foco, a experimentação e a expressão criativa. | Resultados indicam que a OBBA oferece contribuições relevantes ao investigar o jogo de construção como recurso terapêutico não medicamentoso para crianças com TDAH, evidenciando seu potencial para estimular a atenção, a criatividade e o engajamento, além de promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de forma lúdica e acessível. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Partindo das informações do Quadro 4, e tomando como base os estudos selecionados, apresenta-se, a seguir, a descrição das obras analisadas. Esse percurso inicial permite compreender, de forma sistemática, como cada investigação aborda a relação entre o TDAH, o desempenho acadêmico e as práticas de intervenção, especialmente aquelas ligadas à atividade física e ao contexto escolar. Em seguida, são discutidos os principais resultados obtidos, evidenciando convergências e divergências entre os achados, com o intuito de identificar padrões de contribuição e lacunas ainda existentes.

### **3.2 As obras, as questões de pesquisa e a potencialidade das respostas**

Em continuidade ao que foi exposto, esta subseção tem como propósito explorar as principais contribuições das obras selecionadas e analisadas acerca do TDAH. Destacam-se e analisam-se as soluções registradas nas produções estudadas, bem como a potencialidade dessas soluções para responder às questões orientadoras desta pesquisa bibliográfica.

#### *3.2.1 O impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH (Alves; Gomes, 2020)*

O estudo de Alves e Gomes (2020), intitulado “O impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH”, investigou a influência da prática de atividades físicas no desempenho acadêmico de estudantes com TDAH, enfatizando a relação entre exercícios estruturados e melhorias cognitivas e comportamentais.

O artigo apresenta uma base teórica que integra conceitos das áreas de neurociência, psicologia do desenvolvimento e Educação Física, destacando a importância das práticas corporais como ferramenta terapêutica no contexto escolar.

Os resultados indicam que a realização regular de atividades físicas contribui para a redução dos sintomas centrais do transtorno, como desatenção, impulsividade e hiperatividade, ao mesmo tempo em que favorece o engajamento e a participação dos estudantes nas tarefas escolares.

O estudo sugere que, embora a melhora no desempenho acadêmico seja consistente, a avaliação de indicadores mais explícitos de inclusão escolar requer a triangulação de dados com outras fontes, como observações em sala de aula e relatos de professores e familiares. Nesse sentido, a pesquisa reforça a importância da Educação Física como um espaço que, quando estruturado adequadamente, pode promover atenção, disciplina e engajamento em estudantes

com TDAH, complementando estratégias pedagógicas e terapêuticas voltadas ao manejo do transtorno.

Dessa forma, o artigo fornece evidências empíricas de que práticas corporais planejadas podem constituir um recurso eficaz para apoiar o aprendizado e a concentração de alunos com TDAH, contribuindo para sua inclusão e melhor desempenho escolar.

### 3.2.2 *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and academic performance (Cortes; Falkner; Hirsh, 2022)*

O estudo de Cortes, Falkner e Hirsh (2022), intitulado *Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and academic performance* (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e desempenho acadêmico), evidencia que crianças e adolescentes com TDAH apresentam impactos significativos no desempenho acadêmico, refletindo dificuldades de atenção, organização e regulação comportamental.

A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e observacional, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura, e oferece recomendações baseadas em evidências para aprimorar o desempenho escolar de indivíduos com TDAH.

A base teórica do estudo apoia-se em modelos neuropsicológicos do TDAH, que explicam as dificuldades de atenção e controle executivo, e em teorias educacionais, que propõem estratégias pedagógicas eficazes para o atendimento a alunos com o transtorno.

Os autores ressaltam que essas dificuldades extrapolam o espaço da sala de aula, afetando também o engajamento dos/as estudantes em outras atividades escolares, incluindo a Educação Física. O artigo indica que a implementação de estratégias de suporte acadêmico, como acompanhamento individualizado, ajustes pedagógicos e atividades estruturadas, pode contribuir para mitigar os efeitos do TDAH sobre o aprendizado.

Além disso, o estudo propõe adaptações pedagógicas que envolvem instruções claras, uso de recursos visuais e organização adequada do ambiente de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Durante o processo de revisão bibliográfica, o artigo estava disponível em base de dados para consulta. Contudo, na etapa de revisão final desta dissertação, bem como na checagem final das referências, não foi possível localizar uma versão completa e de acesso gratuito. Embora a página oficial da Taylor & Francis Online (Tandfonline) confirme a existência do artigo, não foram identificadas versões em acesso aberto em repositórios institucionais, bases públicas ou servidores acadêmicos, tampouco versões pré-print ou cópias autorizadas disponíveis. Diante da inconsistência entre o DOI informado e os metadados bibliográficos localizados, suscita-se a hipótese de erro de indexação ou de vinculação a práticas editoriais não transparentes, possivelmente associadas a periódicos de perfil predatório. A observação é registrada para assegurar a transparência metodológica quanto à verificação e rastreabilidade das fontes utilizadas nesta pesquisa.

Dessa forma, o estudo apresenta contribuições relevantes para a presente pesquisa, uma vez que os autores defendem que práticas escolares, inclusive no contexto das aulas de Educação Física, podem ser articuladas para promover a inclusão e o aprimoramento do desempenho acadêmico, ainda que o foco principal do estudo não seja a área esportiva.

### *3.2.3 School-based interventions for elementary school students with ADHD (Dupaul; Stoner, 2014)*

DuPaul e Stoner (2014), no livro *School-Based Interventions for Elementary School Students with ADHD* (Intervenções escolares para alunos do ensino fundamental com TDAH), discorrem sobre as dificuldades acadêmicas, sociais e comportamentais enfrentadas por crianças com TDAH ao longo do Ensino Fundamental. Os autores integram abordagens comportamentais, acadêmicas e sociais no planejamento das intervenções escolares, defendendo que uma atuação combinada é mais eficaz do que estratégias isoladas.

Embora os tratamentos medicamentosos possam reduzir os sintomas do transtorno, os autores garantem que, geralmente, esses tratamentos não são suficientes para promover melhorias significativas no desempenho escolar. Por essa razão, destacam a importância de associar a medicação a intervenções no ambiente escolar, tais como estratégias comportamentais, ações acadêmicas estruturadas, programas de interação entre pares, treinamento em organização e práticas de autorregulação.

A base teórica da obra fundamenta-se nos princípios da psicologia escolar e da psicopedagogia aplicados ao contexto educacional, articulando-se também às diretrizes do DSM-5 para o diagnóstico e manejo do TDAH. Segundo os autores, essas abordagens apresentam resultados positivos, sendo mais amplamente respaldadas as estratégias comportamentais em sala de aula, o desenvolvimento de habilidades organizacionais e o incentivo à autorregulação.

Nesse contexto, DuPaul e Stoner (2014) defendem que os clínicos devem atuar em parceria com os/as profissionais da saúde mental escolar, a fim de garantir que essas intervenções sejam aplicadas de forma contínua e integrada ao longo da trajetória educacional do/a estudante.

O estudo propõe, portanto, uma abordagem holística, que considera o aluno em sua totalidade, englobando aspectos acadêmicos, comportamentais e sociais. As ideias apresentadas pelos autores contribuem de maneira significativa para as pesquisas sobre o TDAH, ao

evidenciar que crianças com o transtorno enfrentam desafios múltiplos no ambiente escolar e que o tratamento isolado com medicação, embora eficaz na redução dos sintomas, raramente é suficiente para melhorar o desempenho escolar, o que justifica a implementação de intervenções complementares, como estratégias comportamentais em sala de aula, treinamentos de organização e práticas de autorregulação para a inclusão efetiva de estudantes com TDAH. A obra oferece, assim, subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento das estratégias pedagógicas e terapêuticas voltadas a esse público.

#### *3.2.4 Impacto da atividade física no tratamento do TDAH: uma revisão integrativa (Fernandes et al., 2024)*

Em conformidade com Fernandes *et al.* (2024, p. 23), no artigo intitulado “Impacto da atividade física no tratamento do TDAH: uma revisão integrativa”, “o TDAH é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por níveis clinicamente significativos de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade”.

Fundamentados no DSM-5, os autores ressaltam que o TDAH é subdividido em três apresentações: combinada (desatenta e hiperativa/impulsiva), predominantemente desatenta e predominantemente hiperativa/impulsiva. Destacam, ainda, que a abordagem terapêutica para o TDAH é multimodal, tendo como pilar central a psicoeducação, a qual deve ser oferecida a todos os indivíduos diagnosticados (APA, 2014).

No que se refere ao papel da atividade física, Fernandes *et al.* (2024) salientam que diversos estudos recentes demonstram efeitos benéficos do exercício físico sobre os sintomas do TDAH, sobretudo os exercícios aeróbicos de intensidade moderada a alta. A prática regular de atividades físicas auxilia nas funções executivas e no controle da atenção em crianças, proporcionando ganhos cognitivos e comportamentais relevantes.

Os autores ressaltam que a prática dessas atividades oferece benefícios significativos a indivíduos com TDAH, promovendo melhorias na atenção, nas funções executivas, na memória de trabalho e no planejamento, além de reduzir impulsividade e hiperatividade. Ressaltam, ainda, que o exercício físico contribui para a saúde mental ao elevar os níveis de dopamina e aliviar sintomas de ansiedade, depressão e insônia, favorecendo, assim, a adaptação social e o bem-estar geral.

Na revisão integrativa conduzida, os autores observam que os estudos analisados apontam maior eficácia das atividades cognitivamente envolventes, como esportes com bola, equitação e esportes aquáticos, para o aprimoramento da atenção, enquanto exercícios

cardiovasculares e de resistência tendem a favorecer a regulação emocional e a capacidade de foco.

Dessa forma, a atividade física potencializa o tratamento do TDAH quando combinada à medicação e às terapias comportamentais, devendo ser adaptada às características individuais para maximizar seus benefícios. Contudo, os autores indicam a necessidade de mais pesquisas que aprofundem a compreensão dos mecanismos subjacentes e dos efeitos de longo prazo dessas intervenções.

Nesse sentido, o estudo de Fernandes *et al.* (2024) oferece uma contribuição relevante ao demonstrar que a atividade física exerce efeitos positivos expressivos sobre sintomas centrais do TDAH, como desatenção, impulsividade e hiperatividade, além de favorecer o desenvolvimento das funções executivas e a saúde mental. Ao identificar os tipos de exercícios mais eficazes e ao evidenciar o potencial da prática regular como complemento à medicação e às terapias comportamentais, o trabalho fornece subsídios valiosos para o desenvolvimento de estratégias integradas de manejo do transtorno. Ademais, reforça a importância da adaptação individualizada das intervenções e aponta lacunas que podem orientar futuras investigações na área.

### *3.2.5 Efeitos de atividades físicas sobre atenção sustentada de crianças portadoras de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Medina, 2010)*

O estudo de Medina (2010), intitulado “Efeitos de atividades físicas sobre a atenção sustentada de crianças portadoras de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, teve como objetivo testar se o exercício físico agudo supralimiar pode melhorar o desempenho cognitivo, especificamente a atenção sustentada e a impulsividade, mensurados pelo CPT-II, em crianças com TDAH, comparando usuários e não usuários do medicamento metilfenidato.

A pesquisa aborda a neurobiologia do TDAH, discutindo os sistemas dopaminérgico e noradrenérgico, além de revisar a literatura sobre a eficácia de tratamentos farmacológicos e comportamentais. Para tanto, envolveu a avaliação de crianças com TDAH antes e após uma intervenção de esforço físico agudo. O método utilizado consistiu na comparação experimental entre grupos de crianças com TDAH, considerando o uso de medicação e o impacto de exercícios físicos intensos sobre a cognição.

Os resultados sugerem que o exercício agudo melhora significativamente a velocidade de reação e a vigilância, indicando que a atividade física pode ser um recurso auxiliar no manejo

dos sintomas do TDAH, independentemente dos efeitos crônicos do metilfenidato. O trabalho de Medina (2010) contribui de forma significativa para as pesquisas sobre o TDAH ao investigar a relação entre neurotransmissores e atividade física.

O autor propõe que, além do tratamento medicamentoso, a prática regular de exercícios físicos pode atuar como coadjuvante terapêutico, potencializando os efeitos positivos no controle dos sintomas do transtorno. Essa abordagem amplia a compreensão sobre o TDAH, ao sugerir que intervenções não farmacológicas, como a atividade física, podem ser incorporadas de forma eficaz ao tratamento convencional. Portanto, o estudo oferece uma perspectiva inovadora e complementar, enriquecendo as estratégias terapêuticas e promovendo uma abordagem mais holística no tratamento do TDAH.

### *3.2.6 Metilfenidato e suas implicações na autopercepção e no perfil psicomotor de crianças escolares (Rezende, 2011)*

A dissertação “Metilfenidato e suas implicações na autopercepção e no perfil psicomotor de crianças escolares” oferece contribuições relevantes para a compreensão do TDAH, especialmente no que se refere à relação entre intervenção farmacológica, desenvolvimento psicomotor e autopercepção em crianças.

O estudo, de caráter descritivo, exploratório e causal-comparativo, investigou os efeitos do metilfenidato (MHT) sobre a competência cognitiva e o autoconceito, evidenciando melhoras nessas áreas em razão da atuação dopaminérgica do medicamento, embora não tenha sido observado impacto positivo no desenvolvimento psicomotor, sendo que o grupo sem uso de MHT apresentou desempenho superior em equilíbrio, noção espaço-temporal e praxia fina.

Os resultados evidenciaram que usuários de metilfenidato apresentaram maior percepção de competência cognitiva e global, porém desempenho inferior em habilidades psicomotoras – equilíbrio, noção espaço-temporal e praxia fina. Verificaram-se ganhos cognitivos mais expressivos em crianças de 8 a 9 anos, sendo que as diagnosticadas com o subtipo desatento apresentaram melhores resultados cognitivos e afetivos. Foi observada, ainda, correlação moderada entre competência cognitiva e valor global.

Conclui-se que o metilfenidato melhora a competência cognitiva e global, mas não altera o desenvolvimento psicomotor. Trata-se de um estudo quantitativo realizado com 50 crianças (8-11 anos), divididas entre usuárias e não usuárias de metilfenidato. Foram utilizados a bateria psicomotora de Fonseca e a escala de Harter como instrumentos de avaliação, e aplicadas análises estatísticas descritivas e inferenciais (Shapiro-Wilk, Mann-Whitney, qui-quadrado,

Spearman e alfa de Cronbach). Além disso, o estudo detalhou a ação do MHT por subtipos de TDAH e faixa etária, demonstrando que crianças com o subtipo desatento obtiveram melhores resultados em competências cognitivas, comportamentais e valor global em comparação às hiperativas ou combinadas, com efeitos mais evidentes entre 8 e 9 anos.

O trabalho também caracterizou o perfil psicomotor das crianças com TDAH, revelando desempenho geral dentro da normalidade, embora com déficit específico em praxia global, o que indica a necessidade de intervenções psicomotoras, especialmente em contextos nos quais a Educação Física é limitada. A pesquisa estimou uma prevalência de 2% de TDAH na rede municipal de Cianorte (PR), reforçando a importância de critérios diagnósticos rigorosos.

Teoricamente, a dissertação reforça uma abordagem integral do desenvolvimento infantil, baseada na teoria psicogenética de Wallon, destacando a afetividade como elemento central da aprendizagem e a necessidade de suporte social, familiar e escolar. Observou-se, ainda, que o desempenho escolar fortalece o autoconceito, evidenciando a importância do ambiente educativo.

O estudo apontou limitações práticas do tratamento farmacológico, como dificuldades financeiras e restrições no sistema público de saúde, que comprometem a continuidade do uso do MHT. Rezende (2011) demonstra que o uso de metilfenidato impacta positivamente a autopercepção cognitiva, mas não afeta o desenvolvimento motor, indicando a necessidade de complementar as intervenções farmacológicas com atividades psicomotoras específicas.

### *3.2.7 Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH (Junqueira, 2021)*

A dissertação de Junqueira (2021), intitulada “Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH”, caracteriza o transtorno como uma condição neuropsicobiológica que afeta o neurodesenvolvimento, manifestando-se por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, com dados analisados de forma quantitativa e correlacional. Para o autor, crianças com TDAH exibem déficits nas funções executivas, os quais estão anatômica e funcionalmente relacionados às áreas motoras, o que pode explicar a presença de alterações motoras em aproximadamente 30% a 50% dos casos. Esses déficits podem, ao longo do desenvolvimento, impactar negativamente a qualidade de vida e a funcionalidade da criança nos contextos familiar, escolar e social.

O objetivo da pesquisa foi investigar de que forma o desempenho motor influencia as habilidades funcionais – atividades diárias, mobilidade, responsabilidade e aspectos sociais/cognitivos – em jovens com TDAH. Trata-se de um estudo correlacional com 24 participantes ( $11,62 \pm 2,16$  anos), no qual o desempenho motor foi avaliado por meio do MABC-2 e as habilidades funcionais pelo PEDI-CAT. As análises estatísticas incluíram regressões lineares entre o escore total do MABC-2 e cada domínio funcional.

A pesquisa indica que o desempenho motor é capaz de prever as habilidades funcionais relacionadas às atividades diárias, à mobilidade e à responsabilidade, entretanto, para o domínio social/cognitivo, não foi observado efeito significativo. Os resultados evidenciam o papel do exercício motor na potencialização das funções executivas e na promoção da autonomia cotidiana.

Junqueira (2021) destaca, ainda, a relação direta entre competência motora e funcionalidade em indivíduos com TDAH, sugerindo a incorporação de programas de treinamento motor adaptados para favorecer a autonomia e a mobilidade desses jovens.

Os resultados obtidos a partir das avaliações do desempenho motor e funcional de cada participante oferecem informações detalhadas sobre os impactos específicos do TDAH, permitindo que profissionais de saúde compreendam de forma personalizada as necessidades de cada criança ou adolescente. Essa compreensão orienta a seleção e o planejamento de intervenções mais direcionadas e eficazes, contribuindo para a promoção de maior qualidade de vida e funcionalidade nos diferentes contextos de desenvolvimento.

### *3.2.8 Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH (Araújo Junior, 2023)*

A dissertação de Araújo Júnior (2023), intitulada “Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH”, identificou que a intervenção com a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras para Atenção Sustentada (OBBA) produziu a estimulação necessária para a manutenção da atenção sustentada em crianças com TDAH. O objetivo do estudo foi avaliar o efeito terapêutico da OBBA sobre a atenção sustentada de crianças diagnosticadas com o transtorno. Observa-se que a pesquisa se fundamentou em referenciais da neurociência e da psicologia do desenvolvimento.

Os resultados do estudo evidenciaram que os jogos de construção, como tangram, peteca e vai-e-vem, foram eficazes para manter a atenção por longos períodos, tanto durante a

confeção dos brinquedos quanto na execução das brincadeiras, apresentando tempo de atenção superior ao de dispersão e flutuação. Para o autor, as atividades mostraram-se altamente motivadoras, acionando conexões neuronais relacionadas à atenção e promovendo engajamento profundo, de modo que as crianças se envolviam completamente na tarefa.

A experiência com os jogos estimulou a imaginação, a criatividade e a autoestima, funcionando como um centro de recompensa que proporcionou “doses homeopáticas de sensação de sucesso”, permitindo que as crianças completassem tarefas e transformassem seus discursos de “não consigo” em “eu consegui” e “deixa que eu faço”. Segundo Araújo Júnior (2023), a associação criativa das peças com situações do cotidiano também contribuiu para a ativação do córtex pré-frontal e o aumento da concentração.

O estudo destacou, ainda, a acessibilidade e a aplicabilidade da OBBA, uma vez que se trata de uma intervenção de baixo custo, fácil acesso e sem contraindicações, que estimula o desejo de repetição das oficinas, o compartilhamento com familiares e a colaboração com os mediadores. Entretanto, foram identificados alguns fatores distratores, como estímulos ambientais (cores, sons e desorganização do material), interações sociais em grupos maiores ou com crianças hiperativas e fatores pessoais relacionados à hiperatividade de determinados participantes, que aumentavam a dispersão. Para minimizar esses efeitos, as sessões foram reorganizadas em duplas ou de forma individual, respeitando a singularidade de cada criança.

Em síntese, a pesquisa confirmou o potencial terapêutico da OBBA como uma estratégia viável, motivadora e eficaz para o treino da atenção sustentada em crianças com TDAH. O autor demonstra que oficinas lúdicas funcionam como recurso terapêutico não medicamentoso, promovendo não apenas a atenção sustentada, mas também o desenvolvimento de aspectos socioemocionais, o que reforça a importância da integração de práticas criativas em programas de intervenção.

Desse modo, este trabalho contribui para esta pesquisa ao validar uma estratégia terapêutica não medicamentosa no contexto do TDAH e ao preencher uma lacuna existente na produção científica relacionada à Educação Física.

Posto isso, ressalta-se que o conjunto das obras analisadas oferece subsídios teóricos consistentes para a reflexão crítica e a análise das soluções propostas às questões orientadoras desta pesquisa, proporcionando sustentação à consecução dos objetivos propostos.

### **3.3 Concepções de TDAH e referenciais teóricos das obras analisadas: o que é possível concluir?**

As concepções de TDAH presentes nas obras analisadas revelam uma diversidade de interpretações teóricas, refletindo distintas abordagens adotadas por diferentes áreas do conhecimento. De modo geral, o transtorno é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento com início na infância, cujos principais sintomas envolvem desatenção, impulsividade e hiperatividade. No entanto, as explicações sobre sua origem, manifestação e manejo variam conforme o referencial teórico adotado.

- a) Modelo neurobiológico: essa abordagem é amplamente aceita nas áreas da neurologia, psiquiatria e neurociência, sendo considerada a explicação predominante para o TDAH no campo da saúde. O modelo entende o transtorno como decorrente de fatores genéticos e de alterações neurofisiológicas, particularmente em áreas cerebrais como o córtex pré-frontal, associado às funções executivas. Pesquisadores como Barkley (1997) defendem que indivíduos com TDAH apresentam déficits significativos na autorregulação comportamental, no controle inibitório e na memória de trabalho. Essa perspectiva sustenta que o TDAH possui base orgânica e, portanto, requer intervenções médicas, incluindo o uso de psicofármacos e estratégias clínicas específicas. O modelo neurobiológico reforça a importância do diagnóstico precoce e da abordagem terapêutica interdisciplinar, com o objetivo de minimizar os prejuízos acadêmicos e sociais decorrentes do transtorno.
- b) Modelo psicopedagógico: no âmbito educacional, o TDAH é frequentemente analisado sob a ótica de suas implicações pedagógicas e de sua interferência no processo de ensino-aprendizagem. Referenciais como os de Rief (2005) destacam a relevância de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com o transtorno, com foco na promoção da inclusão escolar. O modelo psicopedagógico reconhece que, embora existam fatores biológicos associados ao TDAH, o ambiente escolar pode potencializar ou minimizar seus efeitos, dependendo da forma como o educador organiza o espaço, os conteúdos e a mediação didática. Assim, propõe-se o uso de metodologias ativas, recursos visuais, rotinas bem definidas e suporte emocional contínuo para favorecer o desempenho acadêmico e a autoestima dos/as estudantes com TDAH. A construção de um ambiente acolhedor, estruturado e

empático é vista como fundamental para o desenvolvimento integral desses/as alunos/as.

- c) **Modelo psicossocial:** Sob uma perspectiva mais ampla e contextualizada, o modelo psicossocial compreende o TDAH como o resultado da interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais. Autores como Sonuga-Barke (2002) sugerem que a manifestação do transtorno pode ser modulada por aspectos como relações familiares disfuncionais, estresse ambiental, exclusão social e violência urbana, elementos que influenciam o comportamento infantil. Nessa abordagem, o TDAH é entendido não apenas como uma condição clínica, mas também como um fenômeno que se expressa de forma distinta conforme o contexto sociocultural do indivíduo. O modelo psicossocial enfatiza a importância do acolhimento familiar, da construção de vínculos afetivos seguros, do fortalecimento da rede de apoio social e da atuação conjunta entre escola, família e profissionais da saúde.

Dessa forma, observa-se que as concepções de TDAH apresentadas nas obras selecionadas são multifacetadas, refletindo a complexidade do transtorno e a necessidade de abordagens interdisciplinares. O modelo neurobiológico centra-se nas causas internas e estruturais do TDAH, enfatizando sua natureza clínica, enquanto os modelos psicopedagógico e psicossocial ampliam a compreensão ao considerar a influência dos contextos educacional e social no desenvolvimento e na experiência do transtorno.

As obras analisadas também indicam que a atuação da escola deve ser proativa, com foco no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e acadêmicas dos estudantes com TDAH. Isso implica investir na formação continuada da equipe escolar e na construção de um plano pedagógico individualizado. A valorização do potencial de cada estudante, independentemente das limitações impostas pelo transtorno, emerge como princípio central nas produções consultadas.

A análise da literatura evidencia que as questões da pesquisa estão fortemente vinculadas à integração entre conhecimento teórico, sensibilidade prática e compromisso institucional. A potencialidade das respostas manifesta-se quando há um esforço coletivo, interdisciplinar e empático para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

As obras selecionadas que compõem o *corpus* desta pesquisa oferecem uma visão abrangente sobre o TDAH, destacando suas implicações nos contextos clínico, educacional e social. A diversidade de abordagens demonstra que a compreensão desse transtorno ultrapassa a perspectiva médica tradicional, exigindo uma leitura interdisciplinar e integrada. A literatura

aponta um consenso quanto à necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas, intervenções terapêuticas personalizadas e políticas públicas de apoio às famílias e escolas que convivem com pessoas com TDAH.

Uma vez apresentados os estudos sobre TDAH e atividades esportivas, salienta-se que, no caso específico da inclusão escolar de estudantes com esse transtorno, a revisão bibliográfica realizada fornece uma base sólida para compreender como o esporte pode contribuir para a integração desses estudantes no ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica possibilitou o levantamento, a análise e a interpretação de conhecimentos sobre o impacto das atividades físicas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de estudantes com TDAH, observando soluções voltadas a desafios como a falta de concentração e a impulsividade.

Dessa forma, ressalta-se que o TDAH pode afetar a aprendizagem, a interação social e o comportamento dos estudantes. Contudo, a inclusão desses/as alunos/as no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, tem se mostrado uma estratégia eficaz. A articulação entre diferentes abordagens permite um entendimento mais abrangente da condição, favorecendo intervenções mais eficazes e humanizadas.

Para que o atendimento ao/à aluno/a com TDAH seja verdadeiramente efetivo, é imprescindível adotar uma visão integradora, que contemple tanto os aspectos neurobiológicos quanto as dimensões pedagógicas e sociais que permeiam sua trajetória educacional e pessoal.

### **3.4 A articulação das análises sobre intervenções e manejo do TDAH**

O conjunto de estudos analisados revela a complexidade e a multidimensionalidade do TDAH, enfatizando a necessidade de abordagens integradas e personalizadas para o manejo efetivo do transtorno. Alves e Gomes (2020) destacam a relevância da prática regular de atividades físicas como ferramenta terapêutica que promove melhorias no desempenho acadêmico de estudantes com TDAH. A pesquisa evidencia que exercícios estruturados contribuem para a redução dos sintomas centrais do transtorno, como desatenção, impulsividade e hiperatividade, além de favorecer o engajamento nas tarefas escolares. Essa perspectiva é corroborada por Fernandes *et al.* (2024), que reforçam o papel benéfico da atividade física no tratamento do TDAH, especialmente de exercícios aeróbicos de intensidade moderada a alta, os quais atuam positivamente nas funções executivas, no controle da atenção e na saúde mental.

Em consonância, Medina (2010) apresenta evidências experimentais de que o exercício físico agudo pode melhorar a atenção sustentada e reduzir a impulsividade em crianças com TDAH, sugerindo que atividades físicas funcionam como coadjuvantes terapêuticos, independentes do uso de medicação. Esse dado reforça a necessidade de complementar o tratamento farmacológico com intervenções não medicamentosas, ampliando o arsenal terapêutico disponível para crianças e adolescentes com TDAH.

Rezende (2011) acrescenta outra dimensão ao discutir os efeitos do metilfenidato, observando que, embora o medicamento melhore a competência cognitiva e a autopercepção, não impacta o desenvolvimento psicomotor. Tal constatação indica a importância de intervenções psicomotoras específicas e de contextos escolares que estimulem essas habilidades, especialmente nas aulas de Educação Física.

Os estudos de Alves e Gomes (2020) e Fernandes *et al.* (2024) ressaltam que a Educação Física, quando bem estruturada, pode funcionar como um espaço propício para estimular a atenção, a disciplina e o engajamento de estudantes com TDAH, complementando estratégias pedagógicas e terapêuticas. Da mesma forma, Junqueira (2021) revela que o desempenho motor está diretamente relacionado às habilidades funcionais em jovens com TDAH, sugerindo que programas de treinamento motor adaptados são essenciais para promover autonomia e funcionalidade, aspectos esses fundamentais para a qualidade de vida desses sujeitos no contexto familiar e escolar.

Sob a perspectiva educacional, Cortes, Falkner e Hirsch (2022) e DuPaul e Stoner (2014) enfatizam que as dificuldades apresentadas por indivíduos com TDAH transcendem a simples falta de atenção em sala de aula, afetando o engajamento geral nas atividades escolares e demandando intervenções pedagógicas específicas, tais como acompanhamento individualizado, uso de recursos visuais e organização do ambiente de aprendizagem. A colaboração entre profissionais clínicos, educadores e familiares é fundamental para garantir suporte eficaz e contínuo ao longo da trajetória escolar, assegurando que as estratégias adotadas sejam integradas e ajustadas às necessidades individuais.

Adicionalmente, Araújo Júnior (2023) introduz uma abordagem criativa e lúdica para o manejo da atenção sustentada, apresentando a Oficina de Brinquedos e Brincadeiras para Atenção Sustentada (OBBA) como uma intervenção de baixo custo, de fácil acesso e altamente motivadora para crianças com TDAH. Os jogos propostos estimulam a concentração, ativam conexões neuronais associadas ao córtex pré-frontal e promovem engajamento profundo, evidenciando a eficácia de práticas que estimulam simultaneamente aspectos cognitivos e socioemocionais. Essa estratégia lúdica complementa o conjunto de intervenções descritas por

outros autores, ao focar em um método acessível e adaptado às necessidades específicas das crianças.

No panorama geral, os estudos analisados convergem para a compreensão de que o manejo do TDAH exige uma abordagem multifacetada, que combine intervenções farmacológicas, comportamentais, educacionais e físicas. A articulação entre práticas corporais, estratégias pedagógicas adaptadas e intervenções clínicas pode promover avanços significativos no desempenho acadêmico, na regulação comportamental e na qualidade de vida dos indivíduos com TDAH.

A pesquisa também aponta para a necessidade de mais estudos que avaliem a efetividade combinada dessas abordagens e que adaptem as intervenções às características individuais, considerando fatores ambientais, sociais e emocionais. A inclusão escolar, o suporte familiar e o ambiente terapêutico integrado configuram-se como pilares indispensáveis para o sucesso do tratamento e a promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes com TDAH.

A análise das soluções apresentadas revela a diversidade de abordagens teóricas relacionadas ao TDAH, o que reforça a complexidade do transtorno e a necessidade de perspectivas interdisciplinares para sua compreensão e manejo (Barkley, 1997; Rief, 2005; Sonuga-Barke, 2002). O modelo neurobiológico, fundamentado em evidências das neurociências, ocupa posição central ao explicar o TDAH como decorrente de alterações estruturais e funcionais no cérebro, especialmente no córtex pré-frontal, área vinculada às funções executivas e à autorregulação comportamental (Barkley, 1997).

Essa perspectiva destaca a relevância dos fatores genéticos e neurofisiológicos como causas primárias do transtorno, o que legitima a utilização de intervenções médicas, incluindo o uso de psicofármacos, para o controle dos sintomas e a melhoria da qualidade de vida do indivíduo (APA, 2014). Entretanto, a compreensão exclusiva do TDAH sob a ótica neurobiológica limita o escopo das intervenções, sendo necessária a incorporação de outras perspectivas que considerem o ambiente e o contexto social do indivíduo, conforme apontam as obras que adotam o modelo psicopedagógico (Rief, 2005). Esse modelo enfatiza que o ambiente escolar desempenha papel crucial no desenvolvimento e na vivência do TDAH, sugerindo que adaptações pedagógicas podem minimizar os impactos negativos do transtorno no processo de aprendizagem. Além disso, o modelo psicopedagógico reforça que, apesar da existência de bases biológicas, o contexto educacional pode potencializar ou atenuar os sintomas, dependendo das condições oferecidas no ambiente de ensino.

Complementarmente, a abordagem psicossocial amplia o olhar sobre o TDAH ao considerar a interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais e culturais, reconhecendo

que a manifestação do transtorno é influenciada pelo contexto em que o indivíduo está inserido (Sonuga-Barke, 2002).

Essa perspectiva destaca a influência das relações familiares, dos níveis de estresse ambiental, da exclusão social e de outros elementos contextuais que modulam o comportamento e a adaptação da criança com TDAH (Sonuga-Barke, 2002). Ao articular as contribuições das ideias apresentadas, as obras permitem uma compreensão mais ampla e integrada do TDAH, reconhecendo-o como um transtorno multifatorial que exige intervenções interdisciplinares (Barkley, 1997; Sonuga-Barke, 2002; Rief, 2005). Essa articulação é fundamental para a formulação de estratégias que considerem tanto as causas orgânicas quanto as influências pedagógicas e sociais, proporcionando um cuidado mais humanizado e efetivo.

Por exemplo, o diagnóstico baseado no modelo neurobiológico deve ser complementado por intervenções educacionais adaptadas e pelo suporte psicossocial, para que o/a aluno/a com TDAH tenha melhores condições de desenvolvimento acadêmico e emocional (Rief, 2005). O reconhecimento das singularidades e particularidades de cada indivíduo com TDAH também é apontado como fator decisivo para o sucesso das intervenções, exigindo flexibilidade e personalização das estratégias adotadas (Barkley, 1997).

A articulação entre os resultados das análises demonstra que o enfrentamento do TDAH ultrapassa o simples controle dos sintomas, exigindo uma atuação que promova o desenvolvimento integral e a qualidade de vida do indivíduo (Sonuga-Barke, 2002). Essa integração reflete o avanço do conhecimento científico sobre o TDAH e reforça o compromisso com práticas interdisciplinares que considerem as múltiplas dimensões que envolvem o transtorno, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e intervenções que beneficiem crianças e adolescentes com essa condição (Barkley, 1997; Sonuga-Barke, 2002; Rief, 2005).

Nesse percurso, torna-se evidente que compreender o TDAH significa ir além da soma de diagnósticos e estratégias, exigindo uma postura crítica e sensível diante da singularidade de cada um/a. As obras analisadas demonstram que o transtorno não pode ser reduzido a uma visão unidimensional, mas deve ser entendido como fenômeno multifacetado, que possibilita a ciência, a educação e a sociedade a dialogarem entre si. Refletir sobre essas diferentes perspectivas não apenas amplia as possibilidades de intervenção, mas também convoca a sociedade a repensar práticas, valores e políticas, reafirmando a importância de um olhar humano, integrado e comprometido com a dignidade e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com TDAH.

Considerando-se o que exposto, ressalta-se que os resultados analisados reforçam que a Educação Física exerce papel fundamental no tratamento e na inclusão de estudantes com

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ao integrar dimensões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento.

Os estudos como os de Cortese *et al.* (2013) e Smith, Martins e Williams (2023) evidenciam que a prática regular de atividades físicas estimula a liberação de neurotransmissores como dopamina, noradrenalina e serotonina, favorecendo a atenção, o controle inibitório e a autorregulação emocional, fatores diretamente comprometidos no TDAH. Também sob a perspectiva pedagógica, Barkley (2002) e Silva (2014) apontam que atividades que envolvem regras, metas e cooperação fortalecem as funções executivas, contribuindo para o planejamento, a organização e o foco atencional.

Ademais, conforme destacam Mantoan (2018) e Alves e Gomes (2020), as práticas esportivas inclusivas constituem espaços privilegiados para a promoção da autoestima, da socialização e do sentimento de pertencimento, valores essenciais à aprendizagem significativa. Nessa direção, a Educação Física, ao canalizar positivamente a energia e a hiperatividade por meio de jogos, esportes e dinâmicas coletivas, atua como importante mediadora entre saúde, desempenho escolar e inclusão, materializando o princípio da alteridade no contexto educacional e reafirmando seu potencial como estratégia pedagógica integradora no processo de desenvolvimento global dos estudantes com TDAH.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A presente pesquisa identificou e analisou as contribuições das atividades esportivas para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Alinhada a esse objetivo, buscou-se compreender o que as obras analisadas apresentam acerca da influência da participação em práticas esportivas sobre o desempenho acadêmico desses estudantes, bem como identificar quais modalidades se mostram mais adequadas, considerando as particularidades do transtorno.

Nesse percurso, tornou-se fundamental revisitar as perguntas de pesquisa e as questões complementares inicialmente propostas, a fim de verificar em que medida as soluções apresentadas pelas obras analisadas responderam às indagações que nortearam este estudo. Entre essas questões estavam: qual é a contribuição das atividades esportivas, nas aulas de Educação Física, para a inclusão escolar de estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH? E, como questões complementares: o que consta nas obras analisadas sobre as relações entre a participação em atividades esportivas e o desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes? e quais atividades esportivas são mais indicadas, considerando as especificidades das pessoas com TDAH?

A análise evidenciou que grande parte das soluções encontradas nas obras pesquisadas, como a adaptação de conteúdos, o uso de metodologias ativas e a oferta de suporte emocional, converge para respostas às questões propostas. Essas estratégias demonstraram potencial para promover maior engajamento, autoestima e inclusão de alunos/as com TDAH no contexto esportivo escolar, corroborando o papel central do/a educador/a como mediador/a e facilitador/a do processo.

Entretanto, constatou-se também que nem todas as propostas são plenamente aplicáveis ou suficientes para atender às especificidades de cada estudante, o que evidencia a necessidade de flexibilidade e personalização das práticas, sem abdicar do princípio de aprender juntos/as, respeitando as singularidades e demandas individuais. Observou-se que o uso de regras claras e rotinas estruturadas pode favorecer o controle comportamental, porém, a excessiva rigidez pode restringir a expressão e a motivação dos alunos.

Reafirma-se, assim, a importância de um olhar integrador e crítico, que não apenas reproduza soluções previamente consolidadas, mas que reconheça a singularidade dos sujeitos e os contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, as atividades esportivas, por sua natureza dinâmica e interativa, mostram-se especialmente relevantes, uma vez que favorecem a expressão corporal, o desenvolvimento psicomotor e o fortalecimento dos vínculos sociais. Tais

aspectos são particularmente benéficos para estudantes com TDAH, que enfrentam desafios significativos relacionados à atenção sustentada, ao controle de impulsos e à convivência com os pares.

Quando inseridos em contextos educativos que reconhecem e respeitam suas especificidades, esses/as estudantes podem vivenciar experiências mais positivas e desenvolver seu potencial de forma mais ampla. As aulas de Educação Física, ao possibilitarem a canalização da energia e o estímulo ao foco por meio de jogos, esportes e dinâmicas em grupo, configuram-se como uma alternativa eficaz às abordagens convencionais de ensino, frequentemente pouco atrativas para esse público. Ademais, ao promoverem a cooperação, o respeito às regras e a disciplina, as práticas esportivas contribuem para a internalização de comportamentos socialmente adequados, refletindo-se também no desempenho acadêmico geral, como evidenciado nas obras analisadas.

A inclusão escolar de estudantes com TDAH, portanto, ultrapassa a simples permanência na sala de aula, pressupondo a garantia de acesso efetivo às aprendizagens e a construção de um sentimento de pertencimento ao coletivo escolar. Nessa perspectiva, a Educação Física desempenha um papel estratégico, não apenas por seu caráter integrador, mas também pelo potencial de valorizar a diversidade de habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem presentes em qualquer grupo.

Para que, de fato, as aulas de Educação Física se consolidem como espaços inclusivos, é imprescindível que os/as profissionais da área estejam preparados para lidar com as características específicas dos/as alunos/as com TDAH. A formação inicial e continuada do/a professor/a deve contemplar conhecimentos sobre o neurodesenvolvimento, práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de gestão da turma que favoreçam a participação ativa de todos/as. Ressalte-se que o TDAH não se restringe à hiperatividade e à desatenção: trata-se de um transtorno multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais, interferindo diretamente nas interações sociais e no processo de aprendizagem. Assim, a mediação docente torna-se ainda mais relevante, uma vez que é o/a professor/a quem identifica potencialidades e adapta as atividades às necessidades de cada estudante.

A prática esportiva, sobretudo quando associada a um ambiente seguro, acolhedor e motivador, pode estimular o senso de pertencimento, a autoconfiança e a persistência diante das dificuldades, elementos fundamentais para a construção de trajetórias escolares mais satisfatórias e para o fortalecimento da autonomia.

Além disso, o convívio com os/as colegas durante as atividades físicas oferece oportunidades valiosas de aprendizagem social de crianças e adolescentes. Jogos coletivos e esportes em equipe demandam cooperação, empatia e respeito mútuo, valores essenciais para a vida em sociedade. Dessa forma, a Educação Física extrapola o campo do desenvolvimento físico e consolida-se como um instrumento de formação cidadã.

Os benefícios da atividade física regular para indivíduos com TDAH são amplamente reconhecidos na literatura científica. O exercício físico contribui para a regulação emocional, a melhora da atenção e a redução de comportamentos impulsivos, efeitos esses que, quando integrados ao currículo escolar, impactam diretamente o rendimento acadêmico e a qualidade das interações sociais.

A efetiva inclusão, entretanto, requer o rompimento com práticas excludentes e homogeneizadoras, que desconsideram as singularidades dos/as estudantes. A flexibilização pedagógica e a valorização das diferentes formas de aprender e participar configuram-se, assim, como pilares de uma Educação Física inclusiva e transformadora. Desse modo, as atividades esportivas não devem ser concebidas apenas como momentos recreativos, mas como dimensão essencial do processo educativo, sobretudo para aqueles/as com necessidades educacionais específicas, como os/as estudantes com TDAH.

Cumpre destacar que à escola e aos/as educadores/as, em especial aos/as professores/as de Educação Física, cabe o compromisso de ressignificar as práticas pedagógicas, criando espaços que promovam equidade, valorização das potencialidades e superação das barreiras que dificultam a participação plena dos/as alunos/as. Para tanto, a atuação interprofissional revela-se indispensável, demandando diálogo constante entre professores/as, psicólogos/as, pedagogos/as, orientadores/as e familiares. A parceria com a família, nesse contexto, assume papel estratégico, pois o apoio dos responsáveis, articulado ao acompanhamento pedagógico e terapêutico, fortalece a continuidade das ações educativas fora do ambiente escolar.

É possível, assim, afirmar que a Educação Física escolar possui amplo potencial para promover o bem-estar, a aprendizagem e a inclusão de alunos/as com TDAH. Trata-se de um campo fértil para a construção de práticas educativas mais humanas, democráticas e comprometidas com o direito à educação de qualidade.

Nesse cenário, o investimento em políticas públicas voltadas à formação docente, à inclusão e ao uso pedagógico das atividades esportivas pode contribuir de forma significativa para a melhoria da educação e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação Física deve, portanto, ser reconhecida como componente curricular estratégico no processo de inclusão, extrapolando o ensino do movimento para abranger a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos. Torna-se imperativo que os sistemas educacionais e as instituições de ensino construam propostas curriculares e metodológicas capazes de acolher a diversidade, assegurando a participação ativa de estudantes com TDAH em todas as dimensões da vida escolar (Mantoan, 2007; Freire, 1996).

A efetivação de uma prática inclusiva requer o compromisso coletivo da comunidade escolar, envolvendo transformações culturais, organizacionais e pedagógicas. É necessário reconhecer que a inclusão não se configura como concessão, mas como direito assegurado pelos princípios legais e éticos que regem a educação brasileira.

Portanto, salienta-se que as atividades esportivas desempenham papel significativo na construção de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a superação dos obstáculos enfrentados por estudantes com TDAH e promovendo sua valorização, participação e aprendizagem no contexto escolar. Que as aulas de Educação Física continuem a ser concebidas como instrumentos de transformação, capazes de romper estigmas e oferecer novas possibilidades de realização pessoal e acadêmica, reafirmando a escola como espaço de equidade, pertencimento e pleno desenvolvimento humano.

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa elaborou-se um *e-book* destinado a professores/as de Educação Física e demais profissionais da educação, cujo objetivo consiste em sistematizar, de forma teórica e prática, as principais diretrizes, estratégias pedagógicas e recomendações para o planejamento e a implementação de atividades esportivas inclusivas voltadas a estudantes do Ensino Fundamental II com TDAH.

O material reúne uma análise crítica das obras consultadas, exemplos de metodologias ativas adaptadas às particularidades desse público, orientações para a estruturação de ambientes esportivos acolhedores e sugestões de acompanhamento do desenvolvimento integral dos alunos/as, contribuindo, assim, para a consolidação de práticas educativas mais equitativas, eficazes e fundamentadas em evidências científicas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. A. de. **A psiquiatria no divã: entre as ciências da vida e a medicalização da existência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALVES, M. R.; GOMES, F. S. O impacto da prática de atividades físicas no desempenho de estudantes com TDAH. **Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 89-102, 2020. Disponível em: <https://www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigo34n2>. Acesso em: 21 jul. 2025.

APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/dsm5>. Acesso em: 20 jul. 2025.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV-TR)**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: [https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/379036#google\\_vignette](https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/379036#google_vignette). Acesso em: 15 maio 2025.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V-TR)**. 5. ed. rev. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2022.

AQUINO, R. N. de; SANTOS, G. S. do N. A importância da educação física para a formação de estudantes do ensino médio. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 12, Curitiba, p. 1-15, 2024. DOI:10.54033/cadpedv21n12-131. Disponível: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10623/6037>. Acesso em: 9 set. 2025.

ARAÚJO JÚNIOR, I. F. **Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/28198?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/28198?locale=pt_BR). Acesso em: 10 maio 2025.

BARBARINI, T. de A. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, p. e173058, 2020. DOI: 10.1590/1807-0310/2020v32173058. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zL8pbhyjQYRW35yzxpLw8dN/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. 4. ed. New York: The Guilford Press, 2018.

BARKLEY, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. **Psychol Bull**, Washington, v. 121, n. 1, p. 65-94,

1997. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.65. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9000892/>. Acesso em: 5 out. 2025.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018.** Altera o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9546.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9546.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Brasília: CNE; MEC; SECADI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 1º dez. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, T. E. **TDAH:** a desatenção que a medicina esqueceu. São Paulo: Mente e Cérebro, 2020.

BURKLEY, T. da S. Uma reflexão crítica sobre as edições do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Estudos em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 45- 61, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 9 set. 2025.

CAMPOS, Raphael Aguiar Leal; FERREIRA, Raquel Ribeiro Costa da Cunha; FERREIRA, Arthur Vianna. O conceito de alteridade segundo Emmanuel Lévinas. **Humanas e Sociais**, v. 10, n. 2, p. 412-425, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2024v10n2p412-425>. ISSN 2316-3801 (digital); ISSN 2316-3348 (impresso).

COLCOMBE, S. J. *et al.* Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans. **J Gerontol A Biol Sci Med Sci**, Washington, v. 61, n. 11, p. 1.166–1.170, nov. 2006. DOI: 10.1093/gerona/61.11.1166. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17167157/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CORTES, R.; FALKNER, S.; HIRSH, A. S. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) and academic performance. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 51, n. 4, p. 455-464, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CORTESE, S. *et al.* Practitioner review: current best practice in the management of adverse events during treatment with ADHD medications in children and adolescents. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 54, n. 3, p. 227-246, mar. 2013. DOI: 10.1111/jcpp.12036. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23294014/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

COTMAN, C. W.; BERCHTOLD, N. C.; CHRISTIE, L. A. Exercise builds brain health: key roles of growth factor cascades and inflammation. **Trends Neurosci**, Amsterdam, v. 30, n. 9, p. 464-472, 2007. DOI: 10.1016/j.tins.2007.06.011 Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17765329/>. Acesso em: 2 maio 2025.

CRAFT, L. L.; PERNA, F. N. The benefits of exercise for the clinically depressed. **Prim Care Companion J Clin Psychiatry**, Memphis, v. 6, p. 104-111, 2004. DOI: 10.4088/pcc.v06n0301. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15361924/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DONFRANCESCO, R. *et al.* Iron and ADHD: time to move beyond serum ferritin levels. **J Atten Disord**, Toronto, v. 17, n. 4, p. 347-357, maio 2013. DOI: 10.1177/1087054711430712. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22290693/>. Acesso em: 15 maio 2025.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **ADHD in the schools: assessment and intervention strategies**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2014.

DUPAUL, G. J.; WEYANDT, L. L.; JANUSIS, G. M. ADHD in the classroom: effective intervention strategies. **Theory Into Practice**, Philadelphia, v. 50, n. 1, p. 35-42, 2011. DOI: 10.1080/00405841.2011.534935. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2011.534935>. Acesso em: 15 maio 2025.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARAONE, S. V. *et al.* Attention-deficit/hyperactivity disorder. **Nat Rev Dis Primers**, Londres, v. 10, n. 1, p. 1-23, fev. 2024. DOI: 10.1038/s41572-024-00495-0. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38388701/>. Acesso em: 12 maio 2025.

FERNANDES, M. E. P. *et al.* Impacto da atividade física no tratamento do TDAH: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Health Review**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. e71850, 2024. DOI: 10.34119/bjhrv8n4-255. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/71850> . Acesso em: 9 sep. 2025.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, E. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERSHON, J. A meta-analytic review of gender differences in ADHD. **J Atten Disord**, Toronto, v. 5, n. 3, p. 143-154, 2002. DOI: 10.1177/108705470200500302. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11911007/>. Acesso em: 10 maio 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, M. S. *et al.* Abordagens integrativas para o tratamento do TDAH: uma revisão bibliográfica. **RECIMA21**, Jundiaí, v. 5, n. 6, p. e565332, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i6.5332. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5332>. Acesso em: 9 set. 2025.

HILLMAN, C. H; ERICKSON, K; KRAMER, A. F. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. **Nat Rev Neurosci**, London, v. 9, n. 1, p. 58-65, 2008. DOI: 10.1038/nrn2298. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18094706/>. Acesso em: 19 maio 2025.

HORA, A. L. T. da *et al.* A prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura. **Psicologia**, Lisboa, v. 29, n. 2, 2015. DOI: 10.17575/rpsicol.v29i2.1031. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1031>. Acesso em: 2 jun. 2025.

HOZA, B. *et al.* Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, New Jersey, v. 34, n. 1, 74-86, 2005. DOI: 10.1207/s15374424jccp3401\_7. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15677282/>. Acesso em: 15 maio 2025.

JUNQUEIRA, C. **Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/397b8a29-04b5-4291-851f-aab58b5078cd/content>.

LAWSON, G. M. *et al.* Implementation resources to support teachers' use of behavioral classroom interventions: protocol of a randomized pilot trial. **Pilot and Feasibility Studies**, [s. l.], v. 9, n. 151, ago. 2023. DOI: 10.1186/s40814-023-01381-4. Disponível em: <https://pilotfeasibilitystudies.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40814-023-01381-4#citeas>. Acesso em: 15 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, set. 2007. DOI: 10.1590/S1414-49802007000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018. (Coleção Temas Básicos em Educação e Ensino).

LV, Y.-B. *et al.* Intervenção integrada multimodal para crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **World Journal of Clinical Cases**, Califórnia, v. 11, n. 18, p. 4.267-4.276, jun. 2023. DOI: 10.12998/wjcc.v11.i18.4267 . Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10336987/>. Acesso em: 11 set. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/675>. Acesso em: 15 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 13, n. 2, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1981-0695.2018v13n2.43010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332586019\\_Inclusao\\_diferenca\\_e\\_deficiencia\\_sentidos\\_deslocamentos\\_proposicoes](https://www.researchgate.net/publication/332586019_Inclusao_diferenca_e_deficiencia_sentidos_deslocamentos_proposicoes). Acesso em: 2 maio 2025.

MAROSI, K.; MATTSON, M. P. BDNF mediates adaptive brain and body responses to energetic challenges. **Trends Endocrinol Metab**, New York, v. 25. N. 2, p. 89-98, 2014. DOI: 10.1016/j.tem.2013.10.006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24361004/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MATOS, E. G. de; MATOS, T. M. G. de. MATOS, G. M. G. de. A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica. **Rev. Psiquiatr**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 312-318, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/s0101-81082005000300010. Disponível em: <https://scite.ai/reports/a-importancia-e-as-limitacoes-1Mb8A6>. Acesso em: 12 set. 2025.

MEDINA, J. A. **Efeitos de atividades física sobre atenção sustentada de crianças portadoras de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/7e75b9ca-0944-4189-86c8-5f74392dda37>. Acesso

em: 15 maio 2025.

MELO, L. G. dos S. C.; OLIVEIRA, K. R. de S. G.; RAPOSO, J. V. A educação física no âmbito do tratamento em saúde mental: um esforço coletivo e integrado. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 17, n. 3, jul.-set. 2014. DOI: 10.1590/1415- 4714.2014v17n3p501-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/3bmnLPsLW9xtsdBFXjwXP9P/?lang=pt>. Acesso em: 3 maio 2025.

OLIVEIRA, C. G.; ALBUQUERQUE, P. B. Diversidade de resultados no estudo do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 1, 2009. DOI: 10.1590/S0102-37722009000100011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wxzWfxQGv5VtznTP58ZsjDc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2025.

ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9971/1/DECLARA%c3%87%c3%83O%20DE%20SALAMANCA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

PEIXOTO, R. da S. **A inclusão de alunos com TDAH e a formação de professores na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, campus Ceres, Goiânia-GO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3013>. Acesso em: 9 set. 2025.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: da intenção à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAE, T. *et al.* Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. **Pediatrics**, Springfield, v. 135, n. 4, e994-1001, 2015. DOI: doi: 10.1542/peds.2014-3482. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25733754/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

RATEY, J. J.; HAGERMAN, E. **Corpo ativo, mente desperta**. Tradução de Cristina Paixão Lopes. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REZENDE, J. C. G. de. **Metilfenidato e suas implicações na autopercepção e no perfil psicomotor de crianças escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2257/1/000190827.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

RIBEIRO, N. C. R.; MARTELETO, R. M. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais enquanto um dispositivo info-comunicacional. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, p. 1-16, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e90801. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/90801>. Acesso em: 8 set. 2025.

RIEF, W.; BARSKY, A. J. Psychobiological perspectives on somatoform disorders. **Psychoneuroendocrinology**, Oxford, v. 30, n. 10, p. 996-1.002, 2005. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2005.03.018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15958280/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

RUIZ, L. A. *et al.* A importância da educação física na promoção da saúde mental em escolas primárias: benefícios e estratégias. **Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 8, e5423, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N8-090. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5423>. Acesso em: 7 jun. 2025.

RUSSO, J.; VENÂNCIO, A. T. A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, ano IX, n. 3, 460-483, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/56hWVSkWPtnWTGrjVB6qWGS/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 8 set. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEIFFER, B. *et al.* The efficacy of physical activity for children with attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of randomized controlled trials. **J Atten Disord**, Toronto, v. 26, n. 5, p. 656-673, 2022. DOI: 10.1177/10870547211017982. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34041952/>. Acesso em: 9 maio 2025.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade. Campinas: Principium, 2014.

SILVA, A. de O.; LANDIM, M. J. R. B. Esporte e inclusão: impactos transformadores no ambiente escolar. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 13, n. 12, e73131247687, 2024. DOI: 10.33448/rsd-v13i12.47687. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/386554350\\_Esporte\\_e\\_Inclusao\\_Impactos\\_transformadores\\_no\\_ambiente\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/386554350_Esporte_e_Inclusao_Impactos_transformadores_no_ambiente_escolar). Acesso em: 11 set. 2025.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 15 maio 2025.

SMITH, A.; MARTIN, C.; WILLIAMS, T. Physical activity and ADHD: a systematic review of the evidence. **Journal of Sport and Health Science**, Xangai, v. 12, n. 3, p. 192-200, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2095254623000256>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SONUGA-BARKE, E. J. S. Psychological heterogeneity in AD/HD: a dual pathway model of behaviour and cognition. **Behavioural Brain Research**, Amsterdã, v. 10, n. 130, p. 29-36, 2002. DOI: 10.1016/S0166-4328(01)00432-6. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0166432801004326?via%3DiHub>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SOUSA, D. C. de S. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18409>. Acesso em: 2 jun. 2025.

STF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.476, de 16 de setembro de 2021.**

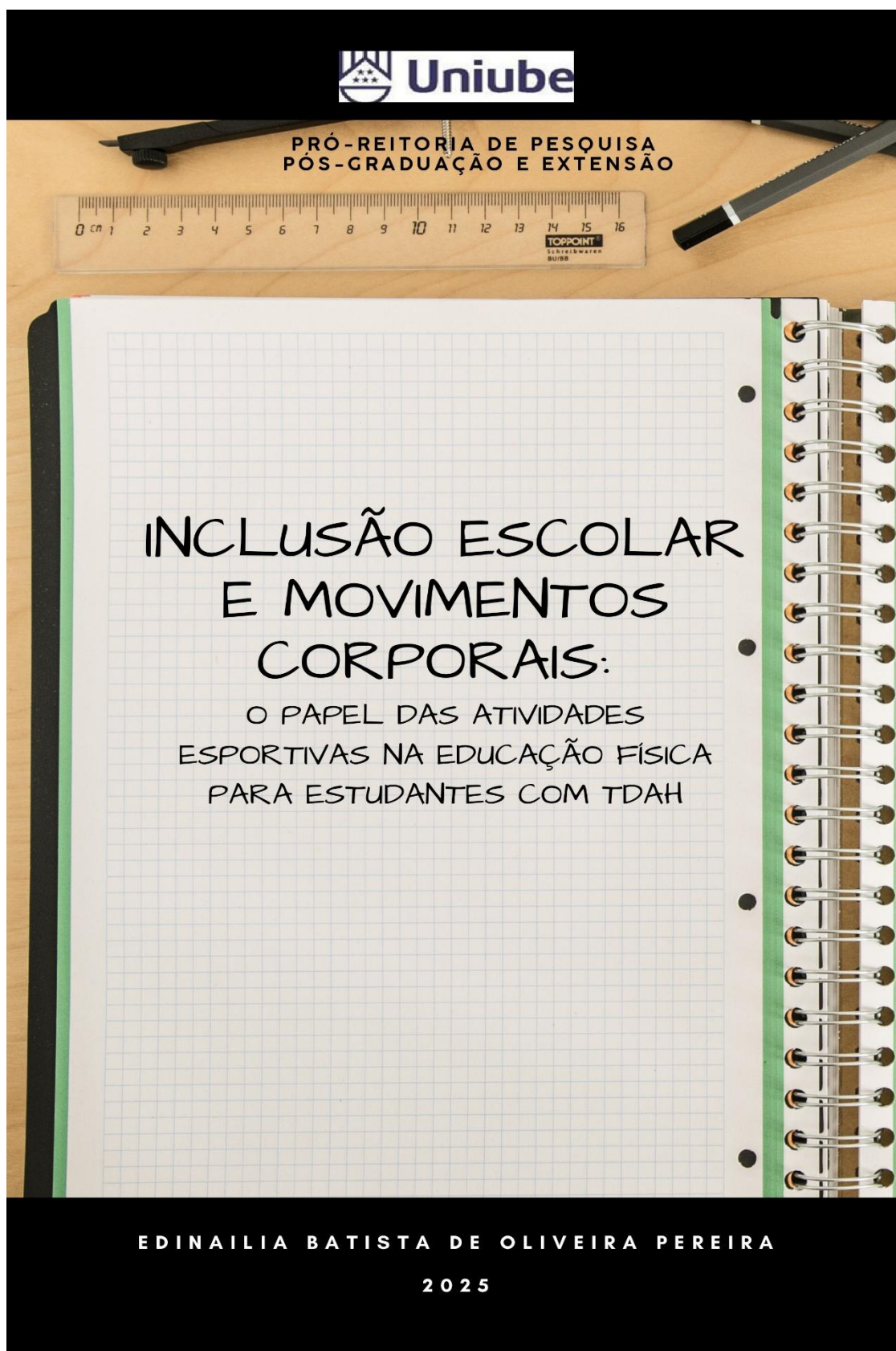
Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/stf/1282639823>. Acesso em: 16 maio 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL**

**INCLUSÃO ESCOLAR  
E MOVIMENTOS  
CORPORAIS:  
O PAPEL DAS ATIVIDADES  
ESPORTIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
PARA ESTUDANTES COM TDAH**

**EDINAILIA BATISTA DE OLIVEIRA PEREIRA**

**2025**

## Apresentação

Este *e-book* tem como objetivo compartilhar teorias e práticas com professores e profissionais da Educação Física, com o intuito de auxiliá-los na criação de ambientes educacionais inclusivos para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A proposta deste material de apoio pedagógico é fomentar uma compreensão aprofundada sobre as características do transtorno, seus impactos no desenvolvimento dos alunos e como as atividades esportivas podem se constituir em ferramentas eficazes na promoção da inclusão escolar.

A elaboração deste material parte do paradigma da inclusão como um direito e como um processo pedagógico coletivo e ético. Com efeito, com este *e-book*, propõe-se a oferecer subsídios teóricos e práticos para que os educadores implementem ações pedagógicas inovadoras e inclusivas no atendimento aos alunos com TDAH.

A partir da compreensão sobre os benefícios da Educação Física inclusiva e de uma abordagem pedagógica embasada no respeito à diversidade, espera-se que os professores contribuam para a construção de uma escola mais justa, democrática e acolhedora. A inclusão de alunos com TDAH é uma tarefa coletiva e exige comprometimento com a transformação das práticas escolares e com a valorização de cada sujeito em sua integralidade.

*Edinailva Batista de Oliveira Pereira*

## SUMÁRIO

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                         | <b>4</b>  |
| 2. O que é o TDAH: características e sintomas.....                                               | 7         |
| 2.1 Impactos do TDAH no Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Social dos Estudantes.....           | 9         |
| <b>3. EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO ESCOLAR E TDAH.....</b>                                          | <b>12</b> |
| 3.1 Conceito de Inclusão no Contexto Escolar e no Ensino de Educação Física.....                 | 13        |
| 3.2 Benefícios das Atividades Físicas para Estudantes com TDAH.....                              | 15        |
| 3.3 Estudos de caso de inclusão escolar em contextos de Educação Física.....                     | 21        |
| <b>4. OUTRAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>                        | <b>22</b> |
| 4.1 Abordagem de Metodologias Ativas Aplicadas no ensino e aprendizagem de pessoas com TDAH..... | 22        |
| 4.2 Estudos de Caso com Metodologias Ativas.....                                                 | 24        |
| 4.3 Estratégias Práticas para Promover a Inclusão.....                                           | 28        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS.....</b>                                                          | <b>33</b> |
| <b>RREFERÊNCIAS.....</b>                                                                         | <b>35</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                            | <b>39</b> |

## 4

**1 INTRODUÇÃO**

Para tratar diretamente do TDAH como se propõe neste material, inicialmente é fundamental refletir sobre o conceito de inclusão. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se resume à inserção de alunos com deficiência ou transtornos na escola regular, mas envolve a transformação do ambiente escolar em um espaço onde todos, com suas diferenças, possam aprender, conviver e participar ativamente. Skliar (2003) complementa que a inclusão deve superar a lógica da normalidade, reconhecendo que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma característica intrínseca à condição humana.

Conceitualmente, o TDAH é um transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades persistentes de atenção, impulsividade e hiperatividade. Esses sintomas afetam um número expressivo de crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com Barkley (2014), tais características comprometem a aprendizagem, a convivência social e o desempenho acadêmico. Portanto, é essencial que a escola promova estratégias educacionais que respeitem as individualidades desses alunos e ofereçam o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

Crianças com TDAH enfrentam desafios específicos, como dificuldade em manter a atenção concentrada, organizar tarefas, controlar impulsos e regular emoções. Esses obstáculos interferem na construção de vínculos sociais, na autoestima e no engajamento escolar. Conforme destacam Pelham e Fabiano (2008), os professores devem estar atentos aos sinais do transtorno e buscar metodologias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem desses alunos. A Educação Física, com seu caráter dinâmico e interativo, apresenta-se como uma área estratégica para desenvolver práticas educativas inclusivas.

As atividades físicas e esportivas não promovem apenas a saúde corporal, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Quando bem planejadas, essas atividades auxiliam na melhoria da concentração, no estímulo à disciplina e na elevação da autoestima dos alunos com TDAH. Segundo Smith (2013), a prática esportiva regular pode estimular o autocontrole e o espírito de cooperação, favorecendo o ambiente inclusivo e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

## 5

A Educação Física inclusiva, porém, vai além da adaptação de regras ou da flexibilização de conteúdos. Ela demanda um ambiente que respeite as particularidades dos estudantes e que seja conduzido por educadores formados a identificar e atender às suas necessidades. De acordo com Gomes (2017), o educador deve elaborar propostas pedagógicas que integrem os aspectos motores, cognitivos e emocionais do desenvolvimento, buscando práticas que respeitem o ritmo e os interesses dos alunos.

Souza et al. (2015) afirmam que a inclusão escolar é um direito de todos os estudantes e deve ser garantida ao longo de toda a trajetória educacional. Para isso, é necessário construir espaços pedagógicos acolhedores, onde a diversidade seja reconhecida e valorizada. A Educação Física pode cumprir esse papel ao favorecer interações sociais, o trabalho em equipe e o protagonismo dos alunos, criando experiências educativas mais significativas.

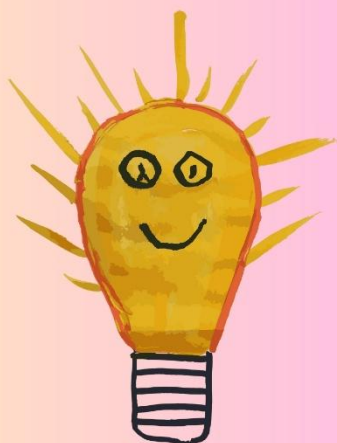
A prática regular de atividades físicas também está associada à regulação emocional e à redução dos sintomas do TDAH. Kuntsche et al. (2011) apontam que o exercício físico ajuda a reduzir níveis de impulsividade e hiperatividade, além de melhorar a qualidade do sono e o bem-estar geral dos alunos. Isso significa que, ao integrar práticas corporais à rotina escolar, o professor pode contribuir não só para o desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Neste sentido, a Educação Física deve ser compreendida como uma ferramenta fundamental para a construção de uma escola inclusiva. O termo “Educação Física inclusiva” refere-se à prática pedagógica que promove a participação de todos os estudantes, com ou sem deficiência, nas atividades físicas, respeitando suas singularidades e oferecendo apoio pedagógico adequado para seu desenvolvimento (Cidade; Freitas, 2002). Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de reestruturar o ambiente de aprendizagem para acolher e valorizar as diferenças (Mantoan, 2003).

## 6

Portanto, cabe dizer que, quando se propõe a oferecer subsídios teóricos e práticos para que os educadores implementem ações pedagógicas inovadoras e inclusivas no atendimento aos alunos com TDAH, isto é relevante. A partir da compreensão sobre os benefícios da Educação Física inclusiva e de uma abordagem pedagógica embasada no respeito à diversidade, espera-se que os professores contribuam para a construção de uma escola mais justa, democrática e acolhedora. A inclusão de alunos com TDAH é uma tarefa coletiva e exige comprometimento com a transformação das práticas escolares e com a valorização de cada sujeito em sua integralidade.

Espera-se, assim, que os educadores se orientem a partir deste material, para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses estudantes, promovendo ambiente acolhedor, democratizando o acesso ao conhecimento e fortalecendo aprender juntos.



## 7



## 2. O que é o TDAH: características e sintomas

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neuropsiquiátrico comum que afeta crianças e, frequentemente, persiste na vida adulta. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade que são incompatíveis com o nível de desenvolvimento da criança (APA, 2013). A desatenção se manifesta por dificuldades em manter o foco em tarefas ou brincadeiras, perda frequente de materiais e esquecimentos constantes. Já a impulsividade é evidenciada por comportamentos impensados, como interromper outras pessoas ou tomar decisões precipitadas (Pereira et al., 2020).

A hiperatividade, outro sintoma central do transtorno, se traduz por uma agitação excessiva e constante, dificultando a permanência em atividades que exigem concentração ou quietude, como leitura, escrita ou assistir a uma aula. Esses sintomas afetam negativamente o desempenho escolar, visto que a criança com TDAH pode ter dificuldade em seguir instruções, manter a organização e concluir atividades acadêmicas de maneira satisfatória. Além disso, os comportamentos impulsivos e hiperativos podem comprometer a convivência social, gerando dificuldades na interação com colegas e professores.

Apesar de o TDAH ser frequentemente associado à falta de controle comportamental, é essencial compreender que se trata de um transtorno com base neurobiológica, resultante de uma complexa interação entre fatores genéticos, neuroquímicos e ambientais (Castro et al., 2018). Pesquisas apontam para um déficit na atividade de neurotransmissores como a dopamina e a noradrenalina, que afetam diretamente a regulação da atenção, do comportamento e do controle motor (Vieira, 2017). Fatores genéticos têm papel importante na predisposição ao transtorno, mas condições ambientais, como o estresse pré-natal, exposição a substâncias tóxicas durante a gestação e a qualidade das interações sociais na infância, também influenciam significativamente (Martins, 2020).

## 8

Segundo Rodrigues (2014), as manifestações do TDAH podem variar amplamente de um indivíduo para outro, tanto em intensidade quanto em combinação de sintomas. Algumas crianças apresentam um quadro mais voltado à desatenção, enquanto outras são mais impulsivas ou hiperativas. Essa diversidade torna o diagnóstico clínico desafiador, especialmente nos casos mais sutis. O reconhecimento precoce, no entanto, é essencial, uma vez que o tratamento adequado pode atenuar os prejuízos e favorecer o desenvolvimento global da criança (Rodrigues, 2014).

Além dos aspectos clínicos e biológicos, é fundamental considerar as diferentes percepções culturais sobre o TDAH, que influenciam tanto o diagnóstico quanto o tratamento. Em algumas culturas, comportamentos considerados típicos do TDAH, como agitação ou desatenção, podem ser interpretados como traços de personalidade ou até mesmo como características normais da infância, dificultando o reconhecimento do transtorno. Já em outros contextos, há uma tendência à patologização excessiva do comportamento infantil, levando a diagnósticos apressados ou tratamentos medicamentosos indiscriminados.

Essas diferenças culturais revelam a importância de uma abordagem crítica e contextualizada do TDAH, que leve em conta os valores, práticas sociais e concepções de infância presentes em cada sociedade. Estudos comparativos indicam que o número de diagnósticos varia significativamente entre países, o que não se deve apenas à prevalência real do transtorno, mas também à forma como os sintomas são interpretados por pais, professores e profissionais de saúde (Camilo, 2014). Assim, compreender o TDAH exige não apenas o domínio dos critérios clínicos, mas também uma sensibilidade sociocultural para lidar com suas múltiplas dimensões

## 9

**2.1 Impactos do TDAH no Desenvolvimento Físico, Cognitivo e Social dos Estudantes**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem impactos significativos no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos estudantes. No aspecto físico, crianças com TDAH costumam apresentar dificuldades no controle da atividade motora, o que se traduz em uma necessidade constante de movimento. Esse comportamento é especialmente perceptível durante as aulas de Educação Física, nas quais essas crianças tendem a ter dificuldades em participar de atividades que exigem calma, disciplina corporal e autorregulação (Martins, 2020). A impulsividade, aliada à falta de coordenação motora refinada, pode aumentar o risco de acidentes e lesões, sobretudo em práticas esportivas que envolvem maior intensidade e exigem atenção às regras e aos limites corporais (Silva, 2020).

Do ponto de vista cognitivo, os estudantes com TDAH frequentemente enfrentam desafios significativos na aprendizagem, em especial na manutenção do foco durante tarefas prolongadas. A dificuldade de concentração compromete o rendimento escolar, pois a atenção oscilante interfere na compreensão de conteúdos, na memorização e na realização de atividades acadêmicas mais complexas, como interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos. Além disso, a desorganização mental e a impulsividade cognitiva impactam negativamente a execução de tarefas que exigem planejamento, sequenciamento lógico e controle do tempo, resultando, muitas vezes, em trabalhos incompletos ou mal estruturados (Pereira et al., 2020).

## 10

Essas dificuldades não se limitam ao desempenho acadêmico, mas reverberam na forma como a criança se percebe e se relaciona com os outros. No campo social, o TDAH afeta significativamente as interações interpessoais. A impulsividade pode levar à interrupção constante de falas, ao desrespeito às normas de convivência e a comportamentos considerados inadequados em ambientes coletivos, o que compromete a aceitação do aluno pelos pares e pode gerar situações de rejeição ou exclusão (Martins, 2020). Considerando-se a experiência em ambientes escolares inclusivos, é comum observar que crianças com TDAH, apesar de sua energia e entusiasmo, enfrentam resistência dos colegas e até de alguns educadores, especialmente quando não há uma compreensão adequada sobre o transtorno.

Essa exclusão muitas vezes leva ao isolamento social, afetando diretamente a autoestima do estudante. Quando os comportamentos são interpretados como desrespeitosos ou imaturos, e não como manifestações de um transtorno neurológico, a criança tende a ser estigmatizada. Isso compromete o vínculo com os colegas e professores, além de dificultar a construção de uma imagem positiva de si mesma (Rodrigues, 2016). Nesses casos, é fundamental que os profissionais da educação atuem como mediadores e facilitadores das relações sociais, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, as dificuldades persistentes de atenção, organização e autorregulação emocional interferem diretamente na capacidade da criança com TDAH de acompanhar o ritmo da sala de aula e cumprir com as exigências escolares. A literatura traz que problemas com leitura, escrita e operações aritméticas, embora não sejam causados exclusivamente pelo TDAH, são comuns entre esses estudantes devido à dificuldade em manter o foco e seguir rotinas estruturadas (Vieira, 2017). Essa realidade pode criar uma defasagem entre o potencial intelectual da criança e seus resultados efetivos, gerando frustração tanto para os alunos quanto para suas famílias.

## 11



É importante ressaltar que o TDAH não está relacionado a uma deficiência intelectual. Muitos estudantes com o transtorno apresentam habilidades cognitivas elevadas e criatividade acima da média. No entanto, as manifestações comportamentais e atencionais comprometem a expressão desse potencial no ambiente escolar. Na atuação com alunos diagnosticados com TDAH, percebe-se que, quando devidamente estimulados com metodologias diferenciadas e adaptadas às suas necessidades, esses estudantes demonstram grande capacidade de aprendizagem e engajamento.

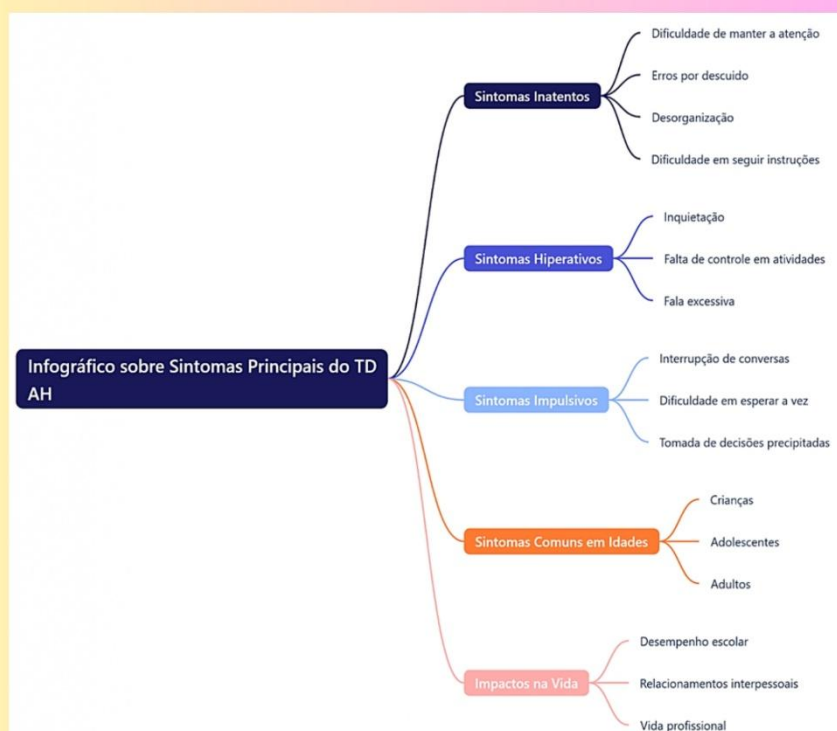
Por isso, é necessário repensar as estratégias pedagógicas para que sejam mais inclusivas e capazes de valorizar diferentes formas de aprender (Conners, 2009). A personalização do ensino, o uso de recursos visuais e tecnológicos, a fragmentação de tarefas complexas e o oferecimento de pausas regulares são exemplos de práticas que podem favorecer a aprendizagem dos estudantes com TDAH, contribuindo para sua autonomia e autoconfiança (Camilo, 2014).

Além disso, o apoio emocional e o fortalecimento da relação entre escola e família são fundamentais para o sucesso do processo educativo. A compreensão do TDAH como um transtorno que exige acompanhamento multidisciplinar, envolvendo pedagogos, psicólogos, neurologistas e educadores físicos, contribui para a criação de um plano de intervenção mais eficaz e humanizado.

Em síntese, os impactos do TDAH nos aspectos físico, cognitivo e social dos estudantes são múltiplos e interdependentes. Ressalta-se assim que, superar os desafios impostos por esse transtorno exige uma abordagem sensível, colaborativa e informada, que reconheça as necessidades individuais dos alunos e promova a inclusão como um valor inegociável no ambiente escolar.

12

**Figura 1: Infográfico ilustrativo dos sintomas principais do TDAH**



Fonte: Da autora (2025)



### 3. EDUCAÇÃO FÍSICA, INCLUSÃO ESCOLAR E TDAH

Para esclarecimento, são apresentadas as principais ideias e contribuições extraídas das obras analisadas que abordam a inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os registros bibliográficos contemplam estudos atuais e relevantes que discutem os desafios enfrentados pelos alunos com TDAH no ambiente educacional, bem como estratégias e práticas pedagógicas inclusivas que promovem sua participação efetiva nas atividades escolares. Nesse sentido, as reflexões aqui reunidas têm como objetivo fundamentar teoricamente esta proposta que busca oferecer subsídios para a construção de uma abordagem educacional mais sensível às necessidades desses estudantes.

# 13

## 3.1 Conceito de Inclusão no Contexto Escolar e no Ensino de Educação Física

A inclusão escolar é um princípio fundamental que visa garantir o direito de todos os estudantes ao aprendizado, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. No contexto da Educação Física, esse conceito assume um papel essencial, pois a prática esportiva e as atividades motoras devem ser adaptadas para assegurar a participação equitativa de todos os alunos (Sassaki, 2006).

Um dos pilares da inclusão no ensino de Educação Física é a compreensão de que cada aluno tem habilidades distintas e que é possível elaborar atividades para que todos possam participar de forma significativa. Segundo Rodrigues (2016), um ensino inclusivo deve estar baseado na flexibilidade e na individualização do aprendizado.

O desafio para os professores de Educação Física está na formação para identificar as necessidades específicas dos alunos e criar estratégias que favoreçam a inclusão. Isso implica o uso de materiais adaptados, modificação das regras dos jogos e a promoção de um ambiente de respeito e colaboração (Stainback; Stainback, 1999).

A promoção da inclusão na Educação Física também está relacionada à mudança de paradigma na educação como um todo. De acordo com Mantoan (2015), é essencial que a escola se torne um espaço de diversidade, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, em vez de vistas como obstáculos.

No caso dos estudantes com TDAH, a Educação Física desempenha um papel ainda mais relevante, pois pode contribuir para o desenvolvimento da concentração, da disciplina e da interação social (Barkley, 2014). Estudos indicam que a prática de atividades físicas auxilia na regulação emocional e no controle dos impulsos em crianças e adolescentes com TDAH.

## 14

A interação entre os estudantes é outro aspecto relevante da inclusão na Educação Física. A prática esportiva coletiva estimula a cooperação, a empatia e a compreensão das limitações do outro. Dessa forma, a Educação Física pode se tornar um instrumento poderoso para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Sabe-se que a acessibilidade também deve ser uma preocupação nas aulas de Educação Física. Isso inclui a adequação de espaços físicos, a inclusão de equipamentos adaptados e a elaboração de planos de aula flexíveis que contemplem diferentes perfis de estudantes.

A inclusão também envolve a conscientização da comunidade escolar. Professores, estudantes e familiares precisam estar engajados no processo de inclusão, compreendendo sua importância e participando ativamente na construção de um ambiente mais igualitário e acolhedor (Carvalho, 2009).

É necessário que a formação inicial e continuada dos professores contemple aspectos da inclusão escolar, formando-os para enfrentar desafios e criar estratégias inovadoras no ensino de Educação Física. Apenas por meio da educação inclusiva será possível garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo à prática esportiva e seus benefícios.

Portanto, a inclusão no ensino de Educação Física não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando implementada, essa abordagem permite que todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, usufruam das vantagens da atividade física e do esporte para sua formação acadêmica e cidadã.

## 15



### 3.2 Benefícios das Atividades Físicas para Estudantes com TDAH

As atividades físicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na qualidade de vida de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Estudos como de Smith et al., 2021) demonstram que a prática regular de exercícios pode contribuir para a melhora da atenção, da capacidade de concentração e do controle dos impulsos, além de favorecer o bem-estar emocional. Dessa forma, a inserção de atividades físicas adaptadas às necessidades desses estudantes pode ser uma estratégia eficaz para promover seu desenvolvimento integral.

A relação entre a prática esportiva e a regulação emocional em estudantes com TDAH tem sido amplamente discutida na literatura. Segundo estudos, a liberação de neurotransmissores como dopamina e serotonina, decorrente da atividade física, contribui para a estabilização do humor e para a redução de sintomas de ansiedade e estresse (Smith et al., 2021). Dessa maneira, as aulas de Educação Física podem ser um espaço privilegiado para promover a saúde mental dos estudantes com TDAH.

Outro benefício relevante da atividade física para estudantes com TDAH é a melhoria da capacidade de planejamento e organização. Estudos apontam que a prática de esportes coletivos e individuais pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades executivas, essenciais para a autonomia acadêmica e pessoal. Isso ocorre porque as atividades esportivas exigem o seguimento de regras, a elaboração de estratégias e a administração do tempo, aspectos frequentemente desafiadores para esses estudantes.

## 16

A impulsividade, característica marcante do TDAH, também pode ser amenizada por meio da prática esportiva. Estudos indicam que atividades físicas estruturadas ajudam na regulação do comportamento impulsivo, uma vez que exigem disciplina, controle motor e a capacidade de respeitar turnos e regras. Assim, esportes como atletismo, natação e artes marciais têm se mostrado particularmente eficazes para auxiliar nesse processo (Souza et al., 2020).

Além dos aspectos cognitivos e comportamentais, os autores ressaltam que a autoestima de estudantes com TDAH também pode ser positivamente impactada pelas atividades físicas. Crianças e adolescentes com esse transtorno frequentemente enfrentam desafios na interação social e no rendimento acadêmico, o que pode afetar sua autoconfiança. A participação em esportes e jogos cooperativos permite experiências de sucesso e reconhecimento, promovendo um senso de pertencimento e valor pessoal.

Para Souza (2007) a melhoria na socialização também é um aspecto essencial das atividades físicas para estudantes com TDAH. As interações em contextos esportivos estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, cooperação e comunicação. Dessa forma, a Educação Física pode desempenhar um papel crucial na formação de relações interpessoais saudáveis e na inclusão desses estudantes.

A adoção de estratégias pedagógicas inclusivas na Educação Física é fundamental para garantir a participação ativa de estudantes com TDAH. Metodologias que incluem atividades lúdicas, jogos cooperativos e esportes adaptados são recomendadas para atender às necessidades específicas desses estudantes. Professores devem buscar compreender os desafios individuais e promover um ambiente inclusivo e motivador.

## 17

Dentre as modalidades esportivas recomendadas para estudantes com TDAH, destacam-se aquelas que envolvem movimentos repetitivos e ritmados, como corrida, ciclismo e dança. Essas atividades ajudam a desenvolver a capacidade de foco e autocontrole, além de estimular o prazer pelo movimento (Souza; Martins, 2021). Práticas esportivas dinâmicas e de curta duração também são indicadas, pois evitam a perda de interesse e mantêm o engajamento dos alunos.

A flexibilização e adaptação das atividades físicas são estratégias importantes para favorecer a inclusão de estudantes com TDAH. Permitir que os alunos escolham entre diferentes opções de atividades, ajustar a duração dos exercícios e oferecer pausas frequentes são abordagens eficazes (Souza; Martins, 2021). Dessa forma, cria-se um ambiente mais acessível e adequado às necessidades desses estudantes.

A implementação de reforço positivo nas aulas de Educação Física é outra estratégia relevante para motivar estudantes com TDAH. O reconhecimento do esforço individual e a valorização das conquistas, independentemente do desempenho, contribuem para o engajamento e a permanência nas atividades. Professores devem incentivar atitudes positivas e oferecer feedback construtivo.

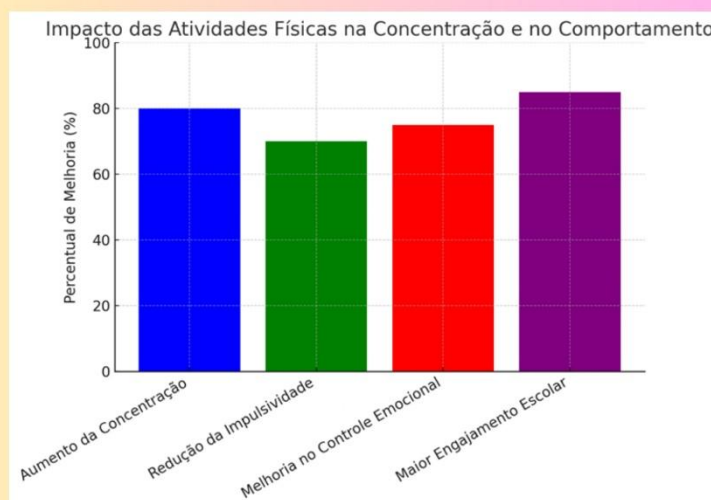
A parceria entre educadores, famílias e profissionais da saúde é essencial para potencializar os benefícios das atividades físicas para estudantes com TDAH. A troca de informações e a definição de estratégias conjuntas possibilitam um acompanhamento mais eficaz do desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem multidisciplinar favorece a integração dos estudantes e promove uma experiência escolar mais enriquecedora.

# 18

Desse modo, segundo Fernandes e Souza (2020), as atividades físicas representam um recurso valioso para o desenvolvimento de estudantes com TDAH, contribuindo para a melhora da concentração, da regulação emocional, da autoestima e da socialização. A Educação Física escolar deve ser planejada de forma inclusiva e adaptada, garantindo que todos os estudantes possam participar plenamente e se beneficiar das práticas esportivas.

Para ilustrar esses benefícios de forma clara e objetiva, três tipos de gráficos foram selecionados: um gráfico de barras, um gráfico de pizza e um gráfico de linha. Cada um deles representa diferentes aspectos da influência dos exercícios físicos no desenvolvimento dos estudantes com TDAH.

## Gráfico 1 - Impacto das atividades físicas na concentração e no comportamento



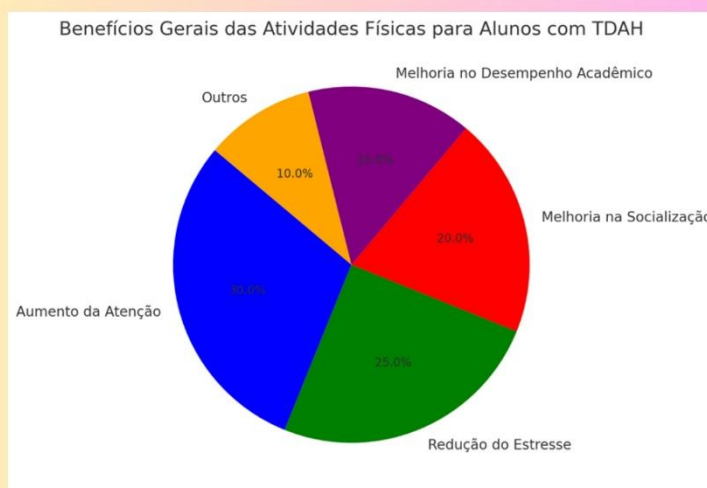
Fonte: Da autora (2025)

## 19

O gráfico 1 aponta uma comparação da evolução da concentração e do comportamento de estudantes com TDAH antes e depois da implementação de uma rotina de atividades físicas. As categorias analisadas podem incluir níveis de impulsividade, tempo de atenção sustentada e incidência de comportamentos disruptivos.

Pesquisas indicam que a prática regular de exercícios melhora a autorregulação dos alunos, reduz a inquietação e favorece a permanência nas atividades escolares (Dupuy et al., 2020). Dessa forma, esse gráfico fornece uma visão quantitativa dos ganhos observados ao longo do tempo.

### Gráfico 2 - Benefícios gerais das atividades físicas para alunos com TDAH

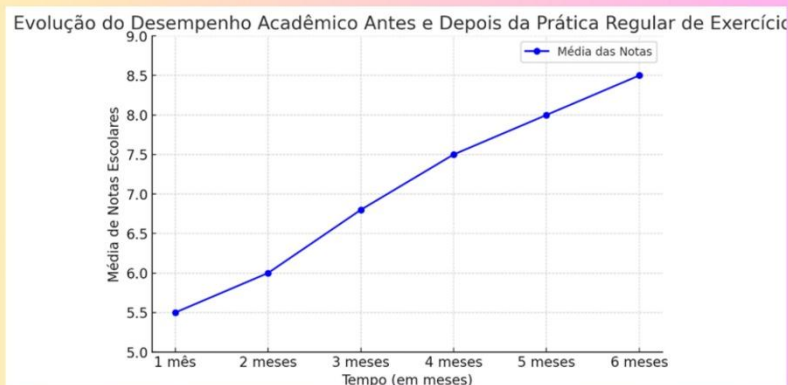


Fonte: Da autora (2025)

Nota-se a proporção dos benefícios proporcionados pela prática esportiva em crianças e adolescentes com TDAH. Entre os principais impactos, podem ser destacados o aumento da concentração, a melhoria da regulação emocional, a redução da impulsividade, a elevação da autoestima e o aprimoramento da socialização.

Estudos demonstram que o exercício físico libera neurotransmissores como a dopamina e a noradrenalina, que estão diretamente ligados à melhoria das funções cognitivas e emocionais (Smith et al., 2021). Com essa representação gráfica, é possível compreender quais benefícios são mais significativos na adaptação escolar dos alunos com TDAH.

## 20

**Gráfico 3 - Evolução do desempenho acadêmico**

Fonte: Da autora (2025)

O terceiro gráfico, no formato de linha, evidencia a relação entre a prática de atividades físicas e a progressão do desempenho acadêmico ao longo do tempo. Nesse caso, são analisadas métricas como notas em avaliações, participação nas aulas e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Pesquisas indicam que estudantes com TDAH que praticam esportes regularmente apresentam uma melhora progressiva no rendimento escolar, especialmente em disciplinas que exigem concentração e planejamento, como Matemática e Língua Portuguesa (Pagani et al., 2018). Esse gráfico, portanto, ilustra como a prática de atividades físicas pode contribuir para a evolução acadêmica de longo prazo.

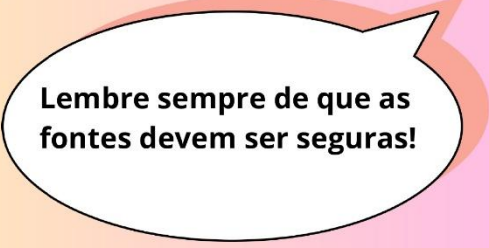
Os três gráficos apresentados demonstram, sob diferentes perspectivas, o impacto positivo das atividades físicas no comportamento e no desempenho acadêmico de estudantes com TDAH. Enquanto o gráfico 1 foca na mudança comportamental ao longo do tempo, o gráfico 2 destaca os principais benefícios da prática esportiva e o gráfico 3 revela a relação entre os exercícios e a melhora no desempenho escolar. Juntos, esses dados reforçam a importância de incluir a Educação Física como uma ferramenta estratégica para promover o aprendizado e a inclusão de estudantes com TDAH no ambiente escolar.



## 21

**3.3 Estudos de caso de inclusão escolar em contextos de Educação Física****Fontes sugeridas**

1. POETA, Lisiane Schilling; ROSA NETO, Francisco. Intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). *EFDeportes: Revista Electrónica de Educación Física*, Buenos Aires, ano 10, n. 89, out. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd89/tdah.htm>. Acesso em: 14 jun. 2025.
2. FALCÃO, Maria Lúcia Castro. *Inclusão escolar de alunos com TDAH: um estudo de caso no Município de Ipatinga–MG*. 2011. 41 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)–Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/2338> . Acesso em: 14 jun. 2025.
3. MEDEIROS, Lucas Rawan Ferreira de; GAMA, Daniel Traina; FERRACIOLI, Marcela de Castro. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: conhecimento de professores e estudantes de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/564/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade--conhecimento-de-professores-e-estudantes-de-educacao-fisica>. Acesso em: 14 jun. 2025.
4. FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Física escolar: uma revisão sistemática. *Movimento*, v. 30, n. 1, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/T8J7hDLymprVf4WRrnMvJqD/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
5. SANTOS, Waleska Mascarenhas dos; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de. Intervenções escolares para o TDAH: uma revisão da literatura (2000–2018). *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, p. 205–227, São Paulo, set.–dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193875349006205>. Acesso em: 14 jun. 2025.



**Lembre sempre de que as fontes devem ser seguras!**

#### **4. OUTRAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Neste item, são apresentadas estratégias de ensino inclusivas que podem ser aplicadas nas aulas de Educação Física, com foco na promoção de um ambiente acessível, participativo e acolhedor para todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Se explora metodologias ativas, adaptações curriculares, uso de jogos cooperativos, dinâmicas de grupo e recursos didáticos diferenciados que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

A proposta é demonstrar como a prática pedagógica, quando planejada de forma sensível à diversidade, pode contribuir para o fortalecimento das competências sociais, cognitivas e motoras, incentivando a participação de todos e promovendo a equidade no contexto escolar.

##### **4.1 Abordagem de Metodologias Ativas Aplicadas no ensino e aprendizagem de pessoas com TDAH**

As metodologias ativas de ensino têm se mostrado uma alternativa eficaz para promover a inclusão e o aprendizado de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação física. Essas abordagens envolvem a participação direta dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a interatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras (Morgan et al., 2020).

Entre as principais metodologias ativas destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a sala de aula invertida e a aprendizagem cooperativa. A ABP desafia os alunos a resolverem situações reais, estimulando a autonomia e a motivação para o aprendizado. Para estudantes com TDAH, esse tipo de estratégia é fundamental, pois permite que eles aprendam por meio da experimentação e da vivência de situações práticas.

## 23

A sala de aula invertida é outra abordagem que pode beneficiar estudantes com TDAH. Nesse modelo, os alunos estudam o conteúdo em casa, por meio de materiais didáticos acessíveis, e utilizam o tempo em sala para realizar atividades práticas. Essa estratégia possibilita que os estudantes absorvam informações no seu próprio ritmo e, posteriormente, participem de dinâmicas que reforcem o aprendizado.

A aprendizagem cooperativa é uma técnica que promove o trabalho em grupo, incentivando a colaboração entre os estudantes. Estudos indicam que essa abordagem contribui para o desenvolvimento social dos alunos com TDAH, reduzindo comportamentos impulsivos e favorecendo a interação positiva com os colegas (Rocha; Silva, 2019).

Os jogos e atividades lúdicas também são eficazes na aplicação das metodologias ativas para alunos com TDAH. Essas práticas ajudam a manter o engajamento, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Além disso, promovem a disciplina e a gestão do tempo, habilidades essenciais para estudantes com dificuldades de atenção.

A incorporação de tecnologia às aulas de educação física pode ser uma ferramenta valiosa. Aplicativos e dispositivos eletrônicos permitem monitorar o desempenho dos alunos, fornecer feedbacks imersivos e personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais.

Os professores devem atuar como mediadores do conhecimento, criando ambientes de aprendizado acessíveis e estimulantes. O incentivo à autonomia e à autoavaliação são fundamentais para que os estudantes com TDAH desenvolvam confiança e responsabilidade sobre seu aprendizado.

## 24

A flexibilização das regras e dinâmicas durante as aulas de educação física também pode contribuir para o sucesso das metodologias ativas. Criar um espaço onde o erro é visto como parte do aprendizado reduz a ansiedade e aumenta o engajamento.

O suporte de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, pode potencializar o efeito das metodologias ativas na educação física, permitindo uma abordagem multidisciplinar para o desenvolvimento das habilidades motoras e sociais.

Assim, ressalta-se a implementação de metodologias ativas na educação física para alunos com TDAH exige planejamento, adaptações e avaliação contínua. A diversificação das estratégias de ensino é essencial para garantir a inclusão e proporcionar experiências significativas de aprendizagem.

### 4.2 Estudos de Caso com Metodologias Ativas

Diversos estudos de caso demonstram o impacto positivo das metodologias ativas na inclusão de estudantes com TDAH. Em uma pesquisa realizada por Santos et al. (2024), foi verificado que a adoção de jogos cooperativos resultou em melhorias significativas na interação social e na gestão emocional dos alunos.

Em outro estudo, Silva (2025) relata a implementação da sala de aula invertida na educação física, observando que estudantes com TDAH apresentaram maior engajamento e participação ativa durante as aulas. Também há evidência de que atividades que combinam movimento e estímulos cognitivos, como jogos de estratégia física, favorecem a atenção sustentada e reduzem os sintomas de desatenção em alunos com TDAH.

Há destaque para a gamificação nas aulas de educação física aumentou significativamente o interesse dos estudantes com TDAH, proporcionando maior motivação para a prática esportiva e reduzindo comportamentos disruptivos.

## 25

Outro exemplo relevante é a aplicação de atividades baseadas no aprendizado por meio da experiência, conforme descrito por Oliveira e Rocha (2021). Os resultados indicaram que estratégias baseadas na vivência prática e na experimentação ativa contribuíram para uma melhor adaptação e participação dos alunos com TDAH.

A utilização de abordagens individualizadas também tem se mostrado eficaz. Um estudo realizado por Ferreira e Almeida (2022) demonstrou que a adaptação de atividades esportivas conforme as preferências e habilidades dos alunos com TDAH melhorou significativamente seu desempenho e engajamento.

Além disso, a inclusão de momentos de relaxamento e técnicas de mindfulness antes e depois das atividades físicas tem sido explorada como estratégia de regulação emocional. Segundo Santos e Lima (2021), tais práticas auxiliam na redução da impulsividade e aumentam a capacidade de concentração dos alunos.



Mindfulness, ou atenção plena, é uma prática que consiste em focar a atenção no momento presente, de forma consciente e sem julgamentos. Por meio de exercícios como a respiração consciente e a meditação, busca-se desenvolver maior equilíbrio emocional, reduzir o estresse e melhorar a concentração, promovendo bem-estar e autoconsciência no dia a dia.

## 26

Em outra abordagem inovadora, um estudo conduzido por Barros e Costa (2022) implementou um programa de exercícios aeróbicos estruturados, observando que a prática regular contribuiu para a melhora do autocontrole e da organização dos alunos com TDAH.

A introdução de materiais adaptados, como bolas mais leves, alvos ampliados e marcadores visuais no espaço, demonstrou ser uma estratégia eficaz para otimizar a experiência dos estudantes com TDAH, conforme indicado em pesquisa de Moura e Carvalho (2020).

Levantamento de casos em escolas públicas apontam que a formação contínua dos professores de educação física para a implementação de metodologias inclusivas é um fator determinante para o sucesso da inclusão de estudantes com TDAH no ambiente escolar.

**Figura 2: Exemplo de atividades inclusivas em Educação Física: imagens**



Fonte: Adaptado de <https://institutorodrigomendes.org.br/>

27



**Vídeos de projeções de práticas inclusivas em Educação Física:**

1. <https://www.youtube.com/watch?v=c6S3WIPJUHI>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=dMIGJivVKgM>
3. [https://www.youtube.com/watch?v=NpjdHWbK\\_SY](https://www.youtube.com/watch?v=NpjdHWbK_SY)

Isto direciona para  
uma das sugestões.



## 28

### 4.3 Estratégias Práticas para Promover a Inclusão

A inclusão de estudantes com TDAH nas aulas de educação física requer a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem suas necessidades específicas. Algumas práticas eficazes incluem a organização do ambiente, a adaptação das atividades e o fortalecimento da interação social (Santos; Lima, 2021).

A fragmentação das tarefas é uma abordagem recomendada, pois permite que os alunos com TDAH realizem atividades em etapas menores, facilitando a compreensão e redução do estresse. Essa técnica é amplamente utilizada em metodologias inclusivas (Oliveira; Souza, 2019). Outra estratégia eficiente é a formação de grupos heterogêneos, promovendo a cooperação entre estudantes com e sem TDAH. Isso auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais e favorece a empatia entre os colegas (Barros; Costa, 2020).

O *feedback* positivo tem papel fundamental na manutenção da autoestima e motivação dos estudantes com TDAH. Professores devem reconhecer esforços individuais, destacando avanços e promovendo um ambiente encorajador (Gomes; Almeida, 2018).

O uso de instruções claras e objetivas é outra prática essencial para promover a inclusão. Estudantes com TDAH podem se beneficiar de comandos visuais e verbais curtos, evitando distrações e garantindo uma melhor compreensão das atividades propostas (Silva; Pereira, 2022).

A introdução de estímulos sensoriais adaptados também contribui para a participação ativa dos alunos. Elementos como cores vibrantes, sinalizações visuais e estímulos sonoros podem facilitar a orientação espacial e o engajamento dos estudantes com TDAH nas atividades físicas (Carvalho; Moura, 2021).

## 29

A flexibilização das regras e a adaptação dos jogos esportivos são medidas que tornam as atividades mais acessíveis. Por exemplo, permitir tempos de descanso mais frequentes e oferecer alternativas para diferentes níveis de habilidade são formas de garantir a participação equitativa dos alunos (Fernandes; Souza, 2020).

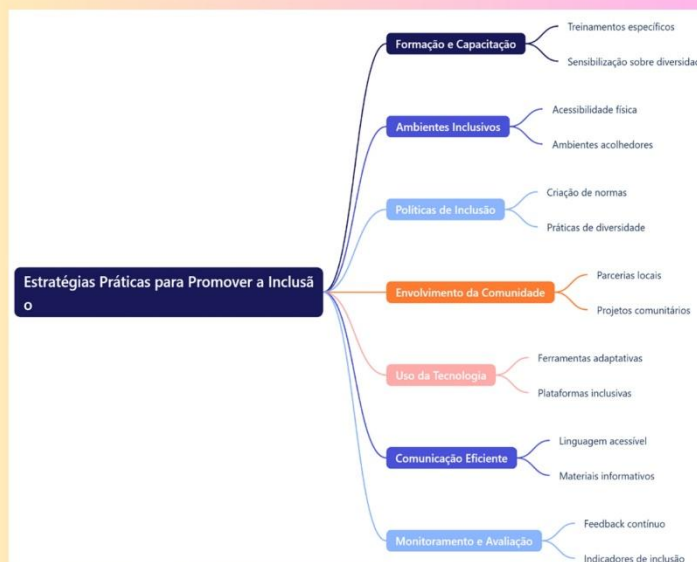
A prática de atividades de curta duração e alta intensidade pode ser vantajosa para estudantes com TDAH, pois auxilia na regulação dos níveis de energia e atenção. Exercícios intervalados e circuitos motores são boas opções para manter os alunos engajados (Rocha; Silva, 2019).

O estabelecimento de rotinas previsíveis durante as aulas de educação física ajuda a minimizar a ansiedade e a melhorar o desempenho dos estudantes com TDAH. Criar uma estrutura fixa para as aulas contribui para a segurança emocional e a organização mental desses alunos (Costa; Albuquerque, 2022).

Além disso, incentivar a autorregulação e o autogerenciamento das atividades pode promover maior autonomia dos alunos. O uso de cronômetros, checklists e sinalizações para marcar a progressão nas tarefas são estratégias eficazes nesse sentido (Santana; Moreira, 2021).

30

**Figura 3: Estratégias Práticas para Promover o Paradigma da Inclusão**



Fonte: Gerado por App (2025)

O mapa mental apresentado, intitulado "Estratégias Práticas para Promover a Inclusão", organiza de forma clara e visual os principais eixos de ação que devem ser considerados para construir ambientes inclusivos em diferentes contextos educacionais, sociais e institucionais. A estrutura facilita a compreensão das ações necessárias para promover a inclusão de forma sistêmica e efetiva.

### 1. Formação

Esse ramo destaca a importância da preparação dos profissionais, por meio de formações específicas e sensibilização sobre diversidade, para lidar adequadamente com a heterogeneidade presente em ambientes inclusivos. A qualificação contínua dos envolvidos é essencial para garantir práticas inclusivas eficazes e conscientes.

### 2. Ambientes Inclusivos

Refere-se à necessidade de oferecer acessibilidade física e criar ambientes acolhedores, que respeitem as diferentes necessidades dos indivíduos. A inclusão começa pelo espaço físico, mas também depende de uma atmosfera de respeito, empatia e pertencimento.

# 31

## **3. Políticas de Inclusão**

As políticas de inclusão consistem em um conjunto articulado de diretrizes, normas e ações institucionais que visam promover a equidade, garantir direitos e eliminar barreiras à participação plena de todos os indivíduos nos diferentes contextos sociais. Elas não se restringem apenas ao respaldo legal, mas também orientam práticas pedagógicas, administrativas e culturais, assegurando a valorização da diversidade e o engajamento de todos os agentes envolvidos no processo inclusivo.

## **4. Envolvimento da Comunidade**

A inclusão não se limita ao ambiente interno das instituições; ela deve envolver parcerias locais e projetos comunitários, reforçando a importância da atuação em rede e da construção coletiva. Comunidades que atuam juntas ampliam o alcance e o impacto das ações inclusivas.

## **5. Uso da Tecnologia**

As ferramentas adaptativas e plataformas inclusivas são apresentadas como aliadas fundamentais para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao aprendizado. A tecnologia bem aplicada pode reduzir barreiras e favorecer a participação de todos, especialmente de pessoas com deficiência.

## **6. Comunicação Eficiente**

Uma linguagem acessível e o uso de materiais informativos adequados são essenciais para garantir que todos compreendam e participem ativamente dos processos. A comunicação é um pilar da inclusão e deve considerar as necessidades linguísticas, cognitivas e sensoriais dos indivíduos

# 32

## 7. Monitoramento e Avaliação

O mapa enfatiza a importância do feedback contínuo e do uso de indicadores de inclusão para avaliar a eficácia das estratégias implementadas. Monitorar os avanços e ajustar os caminhos é essencial para assegurar que as práticas inclusivas estejam realmente promovendo equidade e participação.



Fonte: Canva (2025)

## 33

**5. CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS**

A inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito da Educação Física não deve ser entendida apenas como um conjunto de estratégias ou adaptações pontuais, mas como um compromisso pedagógico mais amplo, fundamentado nos princípios da educação inclusiva. Esse compromisso exige do professor um olhar atento, sensível e capaz de reconhecer que cada aluno carrega consigo singularidades que, longe de representarem barreiras, constituem possibilidades de enriquecimento do processo educativo.

Ressalta-se que a Educação Física, pela sua dimensão prática, lúdica e interativa, configura-se como um espaço privilegiado para promover experiências significativas de inclusão. Quando planejada com intencionalidade pedagógica, ela favorece não apenas o desenvolvimento motor, mas também aspectos fundamentais da formação integral, como a regulação emocional, o fortalecimento da autoestima e a construção de vínculos sociais positivos. Para alunos com TDAH, essas experiências assumem valor ainda maior, pois contribuem para a melhoria da atenção, para a redução da impulsividade e para o sentimento de pertencimento ao grupo.

É importante destacar também que, a inclusão não se concretiza em ações isoladas, mas em um processo contínuo, ético e coletivo. Ela demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar e a participação ativa das famílias, que, em diálogo com os professores, podem construir estratégias conjuntas de acompanhamento e estímulo. Ao ampliar esse movimento para além do espaço físico da escola, reforça-se a ideia de que a inclusão deve ser vivenciada em todas as esferas sociais, preparando o estudante para os desafios da vida em comunidade.

## 34

Nesse cenário, cabe ao professor assumir o papel de mediador e planejador de experiências que respeitem os ritmos e necessidades de cada aluno. Práticas como a adaptação de jogos, a flexibilização de regras, a organização de grupos heterogêneos e o uso de recursos visuais são exemplos de estratégias simples, mas eficazes, que permitem que todos os estudantes participem de maneira ativa e significativa. Mais do que grandes investimentos financeiros, o que se faz necessário é a criatividade, a empatia e a formação continuada do docente.

Outro aspecto essencial é a valorização das pequenas conquistas, muitas vezes invisíveis em um olhar tradicional, mas que representam avanços significativos para o aluno com TDAH. Quando o professor reconhece e celebra essas conquistas, transmite uma mensagem de confiança e de acolhimento, fortalecendo o vínculo afetivo com o estudante e ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

A Educação Física inclusiva não se limita à inserção de alunos com deficiência ou transtornos em atividades adaptadas, mas propõe uma transformação mais profunda: a construção de uma prática pedagógica que valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Trata-se de superar modelos excludentes e de reafirmar a equidade como princípio norteador da escola (Lara; Pinto, 2017).

Assim, espera-se que este e-book inspire os educadores a repensar suas práticas, a investir em sua formação e, sobretudo, a acreditar no potencial transformador da Educação Física. A inclusão de alunos com TDAH não é apenas um desafio a ser superado, mas uma oportunidade para ressignificar o papel da escola, reafirmando seu compromisso com uma educação que acolhe, respeita e promove o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Ao compreender as particularidades como fonte de riqueza pedagógica, o professor fortalece sua atuação e contribui para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- APA.AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5. ed. Arlington, VA: APA, 2013.
- BARKLEY, Russell A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 4. ed. New York: Guilford Press, 2014.
- BARROS, Luana; COSTA, Henrique. *Educação inclusiva: estratégias de socialização no ambiente escolar*. São Paulo: Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://www.novaescolaedu.com.br/livro/educacao-inclusiva-socializacao>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- CAMILO, Lujani Aparecida. *O conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da saúde educação*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Medicina de Botucatu. Botucatu, 2014
- CARVALHO, Tânia; MOURA, Ricardo. Estímulos sensoriais e aprendizagem: adaptações para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EduFisio, 2021. Disponível em: <https://www.edufisioeditora.com.br/estimulossensoriais>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- CASTRO, Fernanda Silva; ALMEIDA, João Paulo; OLIVEIRA, Clara Gomes. Bases neurobiológicas do TDAH: fatores genéticos e ambientais. *Revista Neurociências*, v. 8, n. 1, p. 22-35, 2018.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. *Integração*, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.
- CONNERS, C. Keith. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: As mais recentes estratégias de avaliação e tratamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COSTA, André; ALBUQUERQUE, Daniela. *Rotinas estruturadas e rendimento escolar: contribuições para estudantes com TDAH*. Belo Horizonte: Didática Moderna, 2022. Disponível em: <https://www.didaticamoderna.com.br/livros/rotinas-escolares-tdah>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- DUPUY, O.; GALLAGHER, D.; LIEBERMAN, L. The effects of physical activity on attention in children with ADHD: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, v. 24, n. 1, p. 150-162, 2020.
- FALCÃO, M. L. C. *Inclusão escolar de alunos com TDAH: um estudo de caso no Município de Ipatinga – MG*. 2011. 41 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/2338>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- FERNANDES, Bruna; SOUZA, Caio. *Inclusão nas aulas de educação física: adaptações e práticas pedagógicas*. Porto Alegre: EduAtiva, 2020. Disponível em: <https://www.eduativa.com/inclusao-educacaofisica>. Acesso em: 9 jun. 2025.

## 36

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. *Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na Educação Física escolar: uma revisão sistemática*. Movimento, São Paulo, v. 30, n. 1, 2024. DOI: 10.14244/198271991593. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/T8J7hDLymprVf4WRmMvJqD/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387–404, jul.–set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GOMES, Ana Paula de Lima. *Educação Física inclusiva: princípios e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, Letícia; ALMEIDA, Flávio. *Motivação e autoestima no contexto escolar inclusivo*. Curitiba: Aprender+, 2018. Disponível em: <https://www.aprendermais.com.br/motivacao-autismo>. Acesso em: 9 jun. 2025.

KUNTSCHE, Emmanuel et al. Physical activity and mental health in youth: A review of evidence. *European Journal of Public Health*, v. 21, n. 2, p. 97-103, 2011.

LARA, Fabiane Matos; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. A importância da educação física como forma inclusiva numa perspectiva docente. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2017. DOI: 10.5102/ucs.v15i1.4293.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: [https://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma\\_escola\\_de\\_todos.htm](https://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/uma_escola_de_todos.htm). Acesso em: 14 jun. 2025.  
[isciweb.com.br+2livrosgratis.com.br+2publica.ciar.ufg.br+2](https://www.isciweb.com.br+2livrosgratis.com.br+2publica.ciar.ufg.br+2)

MARTINS, Ana Beatriz Rosa. *Fatores de risco pré-natal e intervenções precoces em TDAH*. Educação & Realidade, v. 45, n. 2, p. 301-320, 2020.

MEDEIROS, Lucas Rawan Ferreira de; GAMA, Daniel Traina; FERRACIOLI, Marcela de Castro. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: conhecimento de professores e estudantes de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/564/transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade--conhecimento-de-professores-e-estudantes-de-educacao-fisica>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PELHAM, William E.; FABIANO, Gregory A. Evidence-Based Psychosocial Treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 37, n. 1, p. 184-214, 2008.

PEREIRA, Carlos Henrique et al. Características de desatenção, impulsividade e hiperatividade em crianças: um estudo correlacional. *Revista de Psicologia da Educação*, v. 15, n. 2, p. 45-59, 2020.

## 37

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. Intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). *EFDeportes: Revista Electrónica de Educación Física*, Buenos Aires, ano 10, n. 89, out. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd89/tdah.htm>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ROCHA, Samuel; SILVA, Patrícia. *Atividades físicas e TDAH: práticas para foco e energia*. Salvador: Movimento, 2019. Disponível em: <https://www.editoramovimento.com.br/atividades-tdah>. Acesso em: 9 jun. 2025.

RODRIGUES, Daniela Figueiredo. Diagnóstico precoce do TDAH: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 38, n. 3, p. 204-212, 2016.

RODRIGUES, E. M. *Educação Física inclusiva: atitudes dos docentes*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, abr.-jun. 2014. Estudo aborda formação e postura de professores frente à inclusão .

SANTANA, Renata; MOREIRA, João. *Autonomia e autogerenciamento no ensino inclusivo*. Campinas: Saber Inclusivo, 2021. Disponível em: <https://www.saberinclusivo.com.br/autonomia-ensino>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SANTOS, Fabiana; LIMA, Rafael. Educação física e inclusão: práticas pedagógicas para alunos com TDAH. Florianópolis: Inclusiva, 2021. Disponível em: <https://www.editorainclusiva.com/educacaoofisica-tdah>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SANTOS, W. M. ; ALBUQUERQUE, A. R. Intervenções escolares para o TDAH: uma revisão da literatura (2000-2018). *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 205-227, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193875349006205>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, E. C. O. dos, Souza, B. A. de, Sousa, L. de A., & Silveira, F. M. da. (2024). Os jogos como instrumentos de intervenção pedagógica para estudantes com TDAH e Dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cuadernos de Educación Y Desarrollo*, v.16, n. 13, e6999. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n13-116>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. fundamenta o conceito de inclusão como transformação social para garantir participação. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd119/atividades-inclusivas-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, Eduardo Moreira. Coordenação motora e impulsividade no TDAH: Segurança nas aulas de Educação Física. *Revista Movimento*, v. 26, n. 4, p. 112-120, 2020.

SILVA, Elias da. Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física inclusiva para estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2025. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

## 38

SKLIAR, Carlos Bernardo. *Pedagogia (improvável) da diferença*. Buenos Aires: Aique, 2003. SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). *Pedagogia (improvável) da diferença*. Buenos Aires: Aique, 2003.)

SMITH, John D. Physical Activity and ADHD: Cognitive and Behavioral Benefits. *Journal of Sport and Health Science*, v. 2, n. 3, p. 131-139, 2013.

SMITH, P. J.; BLUMENTHAL, J. A.; HOFFMAN, B. M. Aerobic exercise and neurocognitive performance: A meta-analytic review of randomized controlled trials. *Psychosomatic Medicine*, v. 83, n. 2, p. 136-142, 2021.

SOUZA, Marina et al. A inclusão escolar é um direito: fundamentos e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, supl. 1, p. 45-67, 2015.

SOUZA, Isabella G. S. et al. Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 56, supl. 1, p. 14-18, 2007.

SOUZA, Welton Rodrigues de et al.. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na escola: Uma revisão bibliográfica. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n.12, p.97856-97868 dec. 2020.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Supporting Inclusive Education: A Systematic Perspective*. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999. Defendem atuação docente ativa, uso de materiais adaptados e colaboração em contexto inclusivo [periodicos.unimontes.br](http://periodicos.unimontes.br).

VIEIRA, Mariana; SANTOS, Pedro. Função executiva e TDAH em idade escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 1, p. 15-25, 2017.

## 39

## Apêndice A - Material Complementar

## Planos de aula e adaptações para diferentes tipos de atividades

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>Plano de Aula 1: Jogo de Revezamento - "Circuito Ativo"</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Objetivo:</b> Desenvolver coordenação motora, atenção e trabalho em equipe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Público-alvo:</b> Ensino Fundamental I (8 a 11 anos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Etapas:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aquecimento com alongamentos leves.</li> <li>▪ Formação de equipes heterogêneas.</li> <li>▪ Montagem de circuito com estações (pular corda, passar por cones, equilibrar bola, etc.)</li> <li>▪ Tempo cronometrado por grupo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Adaptações:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪  <b>TDAH:</b> Reduzir o tempo em cada estação para manter o foco. Instruções curtas e visuais.</li> <li>▪  <b>Deficiência física:</b> Substituir obstáculos por percursos com cones largos. Usar bola leve para rolar em vez de carregar.</li> <li>▪  <b>Deficiência auditiva:</b> Sinalizações com apitos visuais ou placas coloridas.</li> <li>▪  <b>Deficiência visual:</b> Orientação por som (sinos nas estações), colega guia durante o circuito.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Não se esqueça de incluir "avaliação" e "autoavaliação" nos seus planos!**

## 40

 **Plano de Aula 2: Vôlei Sentado**

**Objetivo:** Estimular a cooperação, inclusão e noção de espaço.

**Público-alvo:** Ensino Fundamental II (12 a 14 anos)

**Etapas:**

- Divisão de times mistos.
- Regras do vôlei adaptadas (jogar sentado).
- Cada ponto marcado reinicia o jogo com nova formação de equipe.

**Adaptações:**

-  **TDAH:** Rodízio rápido para evitar desatenção, incentivo verbal constante.
-  **Deficiência física:** Atividade naturalmente adaptada, pois todos jogam sentados.
-  **Deficiência auditiva:** Utilização de bandeiras coloridas para sinalizar início e fim da jogada.
-  **Deficiência visual:** Bola com guizo ou som. Orientação verbal detalhada dos colegas e do professor.

## 41

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>Plano de Aula 3: "Pegue o Rabo" (Jogo de Agilidade)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objetivo:</b> Desenvolver agilidade, atenção e espírito competitivo saudável.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Público-alvo:</b> Ensino Fundamental I e II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Etapas:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada aluno prende uma fita ou jornal na cintura (o "rabo").</li> <li>• Objetivo: capturar o maior número de rabos dos colegas sem perder o próprio.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Adaptações:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•  <b>TDAH:</b> Estimular metas curtas e pausas programadas. Reforçar atenção a cada rodada.</li> <li>•  <b>Deficiência física:</b> Alunos com mobilidade reduzida podem participar apenas como caçadores fixos ou com movimento restrito.</li> <li>•  <b>Deficiência auditiva:</b> Início e fim do jogo com sinal visual (placa ou luz).</li> <li>•  <b>Deficiência visual:</b> Usar texturas diferentes nos "rabos" e delimitar área com cordas.</li> </ul> |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|  <b>Plano de Aula 4: Estações com Atividades Sensorial-Motoras</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Objetivo:</b> Desenvolver habilidades motoras finas e grossas com estímulos sensoriais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Público-alvo:</b> Educação Infantil e 1º ciclo do Fundamental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Estações:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1. Caminhar sobre tapete com texturas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2. Arremesso de bolas coloridas em caixas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3. Corrida com obstáculos leves e toque em diferentes objetos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Adaptações:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•  <b>TDAH:</b> Alternar estímulos com mudanças rápidas de estação. Reforço positivo constante.</li> <li>•  <b>Deficiência física:</b> Permitir execução sentado; substituir corrida por percurso com caminho ou empurrando bola.</li> <li>•  <b>Deficiência auditiva:</b> Uso de painéis explicativos com imagens.</li> <li>•  <b>Deficiência visual:</b> Objetos com som e textura. Instruções verbais claras e uso de guia.</li> </ul>             |
| <hr/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

