

PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*PARTICIPATION AND SOCIAL INTERACTION OF STUDENTS WITH ATTENTION
DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES*

Maria Luiza Tanure Alves
Edison Duarte
Faculdade de Educação Física - UNICAMP

Resumo

O estudo tem objetivo de analisar a inclusão de alunos com TDAH nas aulas de educação física, através da sua participação nas atividades e interação social no grupo. Ao todo participaram da pesquisa 30 alunos da 4^o. série (14 meninos e 16 meninas; $10,2 \pm 0,62$ anos), a qual apresentava um aluno com TDAH. Foram empregados a observação sistemática e o teste sociométrico para avaliação do status social do aluno com TDAH. O aluno com TDAH não demonstrou dificuldades para compreensão das atividades, porém este apresentou baixo nível de participação nas aulas e envolvimento social com o grupo.

Palavras-chaves: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Educação Física. Treinamento. Inclusão. Aluno com Deficiência.

Abstract

The study aimed at analyzing the inclusion of students with ADHD in physical education classes, through their participation in activities and social interaction in the group. Altogether 30 students participated in the survey of the 4th. series (14 boys and 16 girls, 10.2 ± 0.62 years), who presented a student with ADHD. Employees were systematic observation and sociometric test to evaluate the social status of students with ADHD. The student with ADHD showed no difficulty in understanding the activities, but it showed low level of class participation and social involvement with the group.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Physical Education and Training. Inclusion. Disabled Student.

1 Introdução

Atualmente a legislação educacional brasileira defende a inclusão no sistema regular de ensino de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Esse direito está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, Decreto-lei 3298/1999, Decreto 186 de 2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2001, 2008a, 2008b). Tais documentos afirmam o direito a educação de qualidade no sistema regular de ensino, a reestruturação das escolas e capacitação profissional para o atendimento das suas necessidades educacionais deste alunos (ALVES; DUARTE, 2011).

Desta forma, o presente estudo tem como foco a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apesar das definições adotadas atualmente pelo contexto educacional não incluírem de forma clara o aluno com TDAH como aluno-alvo da educação especial, este apresenta necessidades e limitações especiais, que caso não atendidas podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento no âmbito escolar. A inclusão do aluno no estudo encontra respaldo nas afirmações já citadas presentes na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) com a defesa de inclusão no sistema educacional regular de todas as “crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.3). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) também colabora com essa idéia quando assume que a educação especial deve atuar de forma conjunta com o ensino comum para suprir as necessidades de alunos com transtornos funcionais específicos, como ocorre com alunos com TDAH.

O TDAH se configura como uma das principais fontes de encaminhamento das crianças ao sistema de saúde. De acordo com estudos epidemiológicos este transtorno atinge de 3 a 7% de crianças. No Brasil, a prevalência deste distúrbio é de 13% (BARRETO; MOREIRA, 2011). Seu diagnóstico envolve a manifestação de sintomas relacionados com a desatenção, hiperatividade e impulsividade. O TDAH acarreta prejuízos para a criança e o adolescente no seu processo educacional, interferindo no acompanhamento escolar e na estruturação de relações sociais no grupo (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Na vida escolar, alunos com TDAH apresentam dificuldades para o trabalho em grupo, decorrentes principalmente da desatenção e falta de autocontrole. O TDAH acarreta prejuízo na identificação de estímulos relevantes, estruturação e execução das tarefas. Muitas vezes estes fatores, aliado a estrutura escolar inadequada, tem como consequência o fracasso escolar com sentimentos de frustração pelo aluno (BARRETO; MOREIRA, 2011).

O TDAH também pode acarretar prejuízos para o aluno no contexto das aulas de Educação Física. Sobre este aspecto, Harvey et al. (2009) relatam que o comportamento de hiperatividade e a impulsividade dificultam a concentração deste aluno para o planejamento correto das habilidades motoras. Desta forma, a sua participação nas aulas de educação física pode ser comprometida.

Harvey e Reid (2003) afirmam ainda que são reduzidas as informações disponíveis para o planejamento de programas de atividade física para alunos com TDAH. Em um estudo de revisão realizado pelos autores, a coordenação motora, controle motor e execução de habilidades motoras são analisados fora de seu contexto de prática com a utilização de testes controversos. Esta análise também é realizada sem a fundamentação de um modelo teórico para guiar sua pesquisa.

Entretanto, em estudo mais recente de Harvey et al. (2009), os autores descrevem que um número considerável de crianças com TDAH apresentam dificuldades para execução das habilidades motoras de locomoção e de controle de objetos. O TDAH acarreta prejuízos na capacidade de auto-regulação das habilidades, e incapacidade para proceder de forma correta nas atividades. O aluno com TDAH tem uma dificuldade maior para *performance* das habilidades exigidas pela tarefa, do que a falta de conhecimento sobre o que e como fazer.

Em estudo realizado sobre o desempenho e envolvimento em atividades físicas, crianças com TDAH apresentaram nível de desempenho menor quando comparadas com crianças sem TDAH. As crianças com TDAH apresentam desempenho abaixo da média para habilidades fundamentais de locomoção e de manipulação de objetos. Com relação ao envolvimento em atividades físicas, as crianças com TDAH afirmam participar da maioria das atividades propostas nas aulas de educação física, com uma preferência maior por atividades individuais. No entanto, estes alunos gastam aproximadamente 30 minutos a menos na participação em contextos de atividade física que outros alunos sem TDAH (HARVEY et al., 2009).

Apesar de não acarretar nenhuma condição física incapacitante para participação nas aulas de educação física, os aspectos descritos decorrentes do TDAH podem prejudicar a inclusão deste aluno. Além das possíveis dificuldades decorrentes do baixo desempenho de habilidades motoras de locomoção e manipulação, o comportamento hiperativo conjuntamente com a falta de concentração e atenção podem gerar dificuldades para interação com o grupo. É importante que o professor forneça as condições necessárias para a sua educação de qualidade e desenvolvimento.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a inclusão de alunos com TDAH no contexto das aulas de educação física escolar. A inclusão deste aluno será analisada sob o seu aspecto social, bem como através do seu envolvimento nas atividades propostas em aula. Espera-se assim, observar a realidade vivenciada por estes alunos, e seus fatores positivos e negativos para sua inclusão neste contexto específico.

2 Método

O estudo consiste em pesquisa qualitativa caracterizando-se como um estudo de caso. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa maior realizada durante curso de mestrado. Foram utilizados dois tipos de instrumentos de avaliação, sendo eles o teste sociométrico (MORENO, 1953) e a observação sistemática das aulas de educação física. A coleta de dados foi precedida por estudo piloto para ajuste e avaliação dos instrumentos de medida. Os procedimentos para obtenção do termo de Consentimento Livre Esclarecido foram adotados e o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (protocolo 140/2007).

2.1 Ambiente

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Campinas, São Paulo. A referida unidade escolar é composta por turmas de 1º. a 4º. séries do ensino fundamental. Os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentam, no período oposto ao de seu turno de aula, salas de recurso que tem como objetivo servir como apoio para o processo de aprendizagem. As aulas de educação física escolar ocorreram durante o mesmo período de aula, com frequência de duas vezes por semana e duração de 50 minutos. As aulas foram realizadas em uma quadra externa. O conteúdo trabalhado na disciplina de educação física foi organizado em quatro bimestres, abordando os temas jogos, brincadeiras folclóricas, lutas, ginástica, jogos pré-desportivos e ritmo.

2.2 Participantes

Para a análise concreta do processo inclusivo do aluno com TDAH foi necessária a utilização de todos os alunos de uma mesma classe como participantes do estudo. Estes deveriam apresentar autorização de seus pais ou responsáveis através da assinatura do termo de consentimento e livre esclarecimento. O estudo contou com a participação de um aluno com TDAH e seus companheiros de classe. O aluno com TDHA apresentou à diretoria da unidade escolar o laudo médico devidamente qualificado para tal. Ao todo participaram da pesquisa 30 alunos da 4º. série (14 meninos e 16 meninas; $10,2 \pm 0,62$ anos). O aluno com TDAH é do sexo masculino e tinha 10 anos de idade durante a realização do estudo.

2.3 Coleta de dados

Para realização dos propósitos do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de medida: teste sociométrico (MORENO, 1953) e observação das aulas de educação física. As observações foram realizadas de forma sistemática pelo próprio pesquisador na segunda aula semanal durante todo o período letivo. O contexto das aulas foi observado sob três aspectos: 1) compreensão e a execução das atividades propostas; 2) a relação do aluno com seus pares e com a professora; e 3) sua relação com ambiente de aula. Para tanto, as observações seguiram um roteiro pré-estabelecido.

FICHA DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA**1. ATIVIDADES**

1. Compreensão;
2. Execução;
3. Interesse pela atividade;
4. Reprodução da atividade em tempo livre;
5. Dificuldade ou facilidade com material utilizado na atividade.

2. RELAÇÕES PESSOAIS**1. Colegas de classe**

- a. Interação iniciada pela criança com deficiência
- b. Interação iniciada por criança sem deficiência
- c. Envolvimento em atividade com colega

2. Professora de educação física

- a. Ajuda e atenção ao aluno com deficiência
- b. Demonstração de respeito, simpatia e confiança pela professora

3. AMBIENTE

1. Dificuldade em locomoção no espaço
2. Dificuldade em utilização do espaço

A observação sob o ponto de vista de execução das atividades propostas teve como meta avaliar a compreensão e execução das mesmas pelo aluno com TDAH. Dentro deste aspecto, os autores observaram: 1) se o aluno com TDAH compreendia a atividade e suas dúvidas; 2) a execução da atividade de acordo com as instruções recebidas; 3) interesse do aluno pela atividade; 4) execução da atividade do tempo livre de aula. Como pontos positivos eram considerados a compreensão da atividade e sua execução (as dúvidas apresentadas deveriam ser totalmente elucidadas pelo professor). Os pontos negativos eram a não compreensão ou execução da atividade, bem como manifestação de dúvidas sem resposta pelo professor.

A análise observacional das relações construídas com os colegas e a professora procurou analisar a capacidade do aluno em se relacionar com sua turma e a professora, buscando os tipos de trocas estruturadas, bem como a reciprocidade encontrada. Neste ponto buscou-se avaliar: 1) quem iniciava os contatos mantidos pelo aluno com TDAH; 2) com quais companheiros estes contatos eram mantidos; e 3) qual a natureza destes contatos. Contatos de natureza positiva eram aqueles com reciprocidade de resposta, independente de quem o iniciava. Contatos negativos eram os caracterizados por comportamentos agressivos (física ou verbalmente) e/ou sem reciprocidade de resposta.

A relação do aluno com o ambiente de aula e escolar teve como objetivo analisar a locomoção e utilização do espaço das aulas de educação física. Os autores tinham

como meta avaliar 1) locomoção do aluno no espaço de aula; 2) uso dos espaços comuns como banheiros e bebedouros. Como pontos positivos eram considerados os comportamentos sociais de autonomia e independência do aluno com TDAH. Os pontos negativos eram considerados como necessidade de ajuda para locomoção e utilização dos espaços.

O conteúdo das observações foram categorizados de acordo com as 1) atividades propostas, 2) relações de troca construídas e 3) ambiente da aula afim de abranger o processo inclusivo como um todo. Após a separação por categorias, as observações foram analisadas por conteúdo para avaliar os pontos positivos e negativos vivenciados pelo aluno com TDAH durante sua inclusão nas aulas de educação física.

A aplicação do teste sociométrico (MORENO, 1953) no referido estudo teve como objetivo analisar a posição sociométrica da criança com TDAH dentro do seu grupo de sala de aula no contexto das aulas de educação física. Desta forma, o teste se traduz em um indicador de aceitação do sujeito pelo grupo através da sua escolha, rejeição ou indiferença pelos demais. O teste teve também como meta analisar a dinâmica das relações construídas pelo mesmo durante o ano letivo. Para tanto, os alunos foram questionados sobre os companheiros de turma com que mais gostavam de brincar durante as aulas de educação física. Em seguida, os alunos foram questionados sobre os companheiros de turma com quem não gostavam de brincar durante as aulas de educação física. Esses dois questionamentos tinham como meta a manifestação de escolhas e rejeições dentro do grupo.

O teste foi aplicado no começo e final do período letivo para acompanhar as mudanças nas relações instituídas pelo aluno com TDAH durante o ano. A quantidade de escolhas e rejeições realizadas pelos participantes não foram limitadas para que se pudesse respeitar a condição de espontaneidade defendida por Moreno (1953). O teste foi aplicado pela própria pesquisadora em horário pré-definido de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Os testes foram realizados individualmente na própria unidade escolar, em ambiente tranquilo e sem interrupções.

Cada sujeito recebeu uma identificação numérica para manter o sigilo de sua identidade. A análise dos índices sociométricos foi realizada de acordo com o modelo bi-dimensional de Coie e Dodge (1983): 1) as escolhas e rejeições recebidas por cada sujeito foram tabuladas e padronizadas; 2) são calculados os índices de impacto social (IS) e preferência social (PS); 3) os índices de IS e PS são padronizados; 4) os sujeitos são classificados de acordo com os índices obtidos. O impacto social consiste na visibilidade que o sujeito tem em seu grupo (NEWCOMB; BUKOWSKI, 1983), e é calculado pela soma das escolhas e rejeições recebidas (COIE; DODGE; COPPOTELLI, 1982). O índice de preferência social diz respeito ao grau de empatia que a criança obtém junto aos seus colegas de classe (NEWCOMB; BUKOWSKI, 1983). Este é calculado através

da diferença entre as escolhas e rejeições recebidas por cada sujeito (COIE; DODGE; COPPOTELLI, 1982). A classificação de cada sujeito dentro dos cinco tipos de status social é realizada de acordo com os seguintes critérios:

1. Popular; grupo formado por todas os sujeitos com índice de preferência social maior que 1, escolhas recebidas padronizadas maior que 0, e rejeições recebidas menor 0.
2. Rejeitado; sujeitos com preferência social menor que -1, rejeições recebidas maior que 0, e escolhas recebidas padronizadas menor que 0.
3. Ignorado; sujeitos com impacto social menor que -1, escolhas menor que zero, e rejeições menor que zero.
4. Controverso; sujeitos com impacto social maior que 1, e com escolhas e rejeições recebidas maiores que 1.
5. Mediano; sujeitos que não se encaixaram nos perfis anteriores.

Os dados das escolhas e rejeições recebidas eram usados após sua padronização. A classificação de acordo com o status sociométrico foi realizada independente do gênero e etnia dos sujeitos (COIE; DODGE; COPPOTELLI, 1982).

Após a classificação dos sujeitos dentro dos cinco tipos de status sociométrico foram construídos os sociogramas. Os sociogramas fornecem uma visão gráfica das relações estabelecidas pelo grupo, com suas reciprocidades, quando ambas se elegem positivamente ou negativamente; e incongruências, quando duas pessoas se elegem de maneiras diferentes (ALVES, 1974). Tal representação propicia a visualização da posição do indivíduo, bem como de toda a estrutura social do grupo envolvido.

Os sociogramas foram construídos de acordo com índices de IS e PS obtidos por cada sujeito. Os sociogramas seguiram o seguinte procedimento: 1) construção de um gráfico de coordenada (x e y) a partir de IS e PS de cada sujeito; 2) identificação numérica para cada sujeito no gráfico; 3) identificação das relações de escolha e rejeição entre os sujeitos do grupo estruturados no teste. A construção do sociograma de acordo com os índices de IS e PS proporciona ao pesquisador uma visão integrada entre as relações de escolha e rejeição construídas no grupo e o nível de visibilidade e empatia que cada sujeito apresenta frente aos seus colegas.

2.4 Análise de dados

O conteúdo das observações foi categorizado de acordo com as atividades propostas, relações de troca construídas e ambiente da aula a fim de abranger o processo inclusivo como um todo. Após a separação por categorias, as observações foram analisadas por conteúdo para avaliar os pontos positivos e negativos vivenciados pelo aluno com deficiência durante sua inclusão nas aulas de educação física.

Os dados da classificação sociométrica (COIE; DODGE; COPPOTELLI, 1982) foram analisados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov para verificar aderência a distribuição normal. Posteriormente foram utilizados o teste qui-quadrado, teste de Wilcoxon e teste de Mann-Whitney. O teste qui-quadrado foi utilizado para observar diferenças significantes entre os cinco grupos da classificação sociométrica no teste I e teste II. O teste de Wilcoxon e teste de Mann-Whitney buscaram analisar respectivamente as alterações significantes na distribuição dos sujeitos em cada grupo entre o teste I e teste II, e diferenças na classificação sociométrica de meninos e meninas em cada teste. O teste de Wilcoxon ainda foi empregado para avaliar alterações na distribuição das meninas e meninos entre o teste I e teste II. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Foi utilizado o software Bioestat para realização dos serviços computacionais.

Para concretização dos objetivos propostos, a análise dos sociogramas baseou-se nas relações sociais estruturadas pelo aluno com deficiência durante o período letivo nas aulas de educação física. Foram analisadas as reciprocidades e incongruências encontradas entre as escolhas e rejeições da criança com deficiência e seus pares. As reciprocidades consistem em escolhas ou rejeições mútuas entre dois sujeitos, enquanto que as incongruências referem-se à divergência entre escolha e rejeição entre os mesmos. Também foram observadas as escolhas e rejeições recebidas pelo aluno com deficiência ausente de reciprocidades ou incongruências. A consideração das escolhas, rejeições, reciprocidades e incongruências apresentadas pelo mesmo possibilitam a observação do seu nível de inclusão e aceitação pela turma em sua trama social.

3 Resultados

Para melhor compreensão dos resultados encontrados, estes serão apresentados de acordo com o instrumento avaliativo empregado durante o estudo. Posteriormente estes dados serão analisados de forma conjunta e integrada para sua discussão.

3.1 Observação e Execução de Atividades

De forma geral, todos os sujeitos apresentam boa compreensão e execução dos conteúdos e atividades propostas em aula. O nível de dificuldade das atividades apresentava-se adequado para o aluno com TDAH, o qual não demonstrou dificuldade para compreensão e execução das atividades. A *performance* atingida pelo aluno com TDAH durante a execução das atividades variou de acordo com as atividades propostas, porém se manteve sempre semelhante ao restante da turma. O mesmo conseguiu exercer os diversos papéis exigidos durante as atividades, não apresentando comportamentos de queixa ou reclamação sobre a aula. Também não houve dificuldades com os materiais utilizados. As atividades executadas permitiram a sua participação em igualdade com seus pares.

Nos períodos de tempo livre, o aluno com TDAH demonstrou baixa interação junto à turma. Para este período a professora propunha que os alunos escolhessem livremente as atividades e os colegas com quem iriam se envolver. Estes ocorreram sempre ao final da aula ou durante toda a aula em dias específicos planejados anteriormente com a turma. Em todos estes períodos de livre associação, o aluno com TDAH participava de atividades dos colegas apenas em alguns dias de acordo com o seu interesse pela mesma. O aluno propôs atividades em poucas vezes. Estas foram propostas livremente para a turma sem escolha de um colega ou grupo específico de alunos para participar com ele. O aluno foi procurado apenas pelos colegas com que já apresentava maior envolvimento. Em todas as vezes o sujeito se envolveu nas mesmas atividades mencionadas como foco de interesse durante as aulas.

No que se refere ao nível de participação nas aulas, o aluno com TDAH apresentou baixa envolvimento. Apesar de não demonstrar qualquer dificuldade de compreensão e execução das atividades, em grande parte das aulas este não participou das atividades propostas, demonstrando falta de interesse e atenção durante a aula. Na maioria dos dias o aluno com TDAH acompanhava a turma até o ambiente da aula, e se ocupava apenas em explorar o ambiente ao redor da quadra, bem como conversar com os funcionários da escola. O mesmo apresentou interesse em participar das atividades em poucas vezes, na maioria em atividades individuais com necessidade de alto grau de atenção, como pular corda, exercícios de ginástica como rolamentos, e capoeira. Atividades em grupo como pega-pega, esconde-esconde, jogos pré-desportivos e atividades rítmicas não incitavam o interesse do aluno. Seu comportamento em aula também variava com a quantidade de remédio administrado antes do período escolar, podendo demonstrar-se completamente apático e sonolento nos dias de dosagem maior.

O professor de educação física responsável pelo aluno buscou estabelecer adaptações em suas atividades e programas para que o aluno em questão tivesse a oportunidade de participar junto aos seus colegas. Na sua concepção, as adaptações necessárias deveriam oferecer condições para que todos participassem e pudessem demonstrar seu desempenho. Desta forma, não foram necessárias grandes modificações para que o aluno com TDAH conseguisse compreender e executá-las. Não foram necessárias modificações em regras, nível de dificuldade ou até mesmo estrutura dos conteúdos para sua execução pelos sujeitos. A falta de interesse pelas atividades pelo aluno com TDAH não era vista como um problema que precisasse de adaptações nas atividades ou no sistema da aula.

3.2 Relações Sociais

As relações sociais construídas pelo aluno com TDAH durante as aulas foram reduzidas. Este apresentou um número reduzido de interações com seus pares, as quais ocorreram principalmente durante a execução das atividades propostas pela professora e apenas com os colegas próximos. Apesar do número reduzido de interações, o

sujeito não demonstrou dificuldade de interação com os colegas. Como os sujeitos já haviam cursado séries anteriores com a mesma turma, seus colegas já demonstravam conhecimento das necessidades, limitações e capacidades do colega. Neste ponto, os colegas de classe não demonstravam qualquer comportamento preconceituoso ou de repulsa quanto ao aluno com TDAH. Apesar dessa ausência de preconceito, o mesmo era visto com indiferença por seus pares.

Durante o tempo livre das aulas, o aluno com TDAH não buscou estabelecer relações de troca com os colegas, interagindo apenas caso fosse procurada pelos colegas. Quando procurado, o aluno mostrava interesse em que seus colegas participassem da atividade ao qual se encontrava envolvido. Em grande parte, esta atividade consistia na exploração do ambiente de aula. O aluno era procurado por poucos colegas, porém estes se mantiveram constantes durante todo o período letivo.

De maneira geral, os sujeitos demonstravam sentimentos de carinho e respeito pela professora, procurando-a para pedir ajuda durante as atividades e para mostrar suas capacidades. A professora procurou trabalhar as relações de troca entre os alunos com a utilização dos jogos cooperativos em suas aulas. No entanto, este tipo de atividade se restringiu a apenas um pequeno período de tempo. As relações sociais entre a turma e o aluno com TDAH foram trabalhadas de forma indireta em todos os momentos durante as situações decorrentes da aula. Porém, não foi realizado um trabalho específico para melhorar a capacidade de interação do aluno com TDAH. A preocupação maior da professora residia em possibilitar a todos os alunos a oportunidade em participar das atividades e mostrar seu desempenho. As relações de troca também não foram estimuladas durante o tempo livre.

3.4 Ambiente de Aula

Não foram observadas quaisquer dificuldades de locomoção e utilização do espaço. Não foram necessárias adaptações em sua estrutura. No entanto, o espaço da aula se mostrou como um fator de grande distração para o aluno com TDAH, o qual desistia rapidamente da atividade proposta para explorar o ambiente.

3.5 Teste Sociométrico

O aluno com TDAH foi classificado como popular no teste I, com $PS = 1,54$ e $IS = -0,05$. No teste II, o status sociométrico do aluno se alterou para mediano com $PS = 0,99$ e $IS = -0,26$. Este aluno no início do período letivo apresentava grande empatia dos seus colegas de turma apesar da baixa visibilidade. No decorrer do período letivo, seu status se alterou com a diminuição da empatia e visibilidade no grupo.

Os sociogramas foram construídos de acordo com o teste aplicado (teste I e teste II). No primeiro teste deste grupo o aluno com deficiência foi classificado como popular com baixo $IS (-0,05)$ e alto $PS (1,54)$. O mesmo realizou cinco escolhas,

abrangendo colegas de ambos os sexos, e nenhuma rejeição. O referido aluno foi escolhido por quatro companheiros de classe, onde três escolhas foram feitas por colegas do sexo masculino e uma por colega do sexo feminino. Em uma de suas escolhas o aluno estabeleceu reciprocidade com um colega de classe do mesmo sexo (masculino), porém o aluno não estabeleceu incongruências ou reciprocidades em rejeição, visto que não realizou nenhuma rejeição no grupo. Apesar de ter sido escolhido por quatro membros do grupo, o aluno não pode ser considerado como componente de um subgrupo da turma, pois os elementos que o escolheram não fizeram escolhas entre si, não caracterizando um subgrupo.

No Teste 2, o referido aluno apresentou queda em IS (-0,26) e PS (0,99), alterando sua classificação sociométrica de popular para mediano. O mesmo realizou três escolhas abrangendo companheiros de ambos os sexos, das quais uma foi mantida em relação ao primeiro teste. Como mencionado no teste I, o aluno não fez rejeições neste segundo teste. O aluno foi escolhido por quatro colegas, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Das escolhas recebidas, foram mantidas desde o teste I de duas escolhas de colegas do mesmo sexo e a escolha realizada pelo sexo feminino. O referido sujeito não recebeu rejeições pelos colegas de classe. O aluno estabeleceu uma relação de reciprocidade entre as suas escolhas feitas e recebidas, a qual já foi estabelecida no primeiro teste. Como no teste I, não houve relações de reciprocidade entre as rejeições feitas e recebidas, visto que o aluno não as realizou ou as recebeu dentro do grupo.

4 Discussão

A análise das aulas de educação física revelou a existência de alguns pontos positivos e outros negativos para a concretização do processo inclusivo de crianças com TDAH em seu contexto. Os objetivos do movimento inclusivo não foram totalmente atingidos durante as aulas de educação física. Apesar da ausência de dificuldades de compreensão e execução das atividades propostas, o aluno com TDAH não apresentou participação efetiva durante as aulas. Este resultado contraria o estudo de Harvey et al. (2009), onde alunos com TDAH afirmam participar da maior parte das atividades.

O aluno com TDAH se mostrou capaz de compreender e executar as atividades propostas, indicando a possibilidade de participação efetiva nas aulas. Porém, a sua baixa participação nas atividades demonstra que outras adaptações ainda se fazem necessárias para sua inclusão. Estas adaptações dizem respeito principalmente a alterações nos objetivos e atividades da aula para adequação ao déficit de atenção e hiperatividade do aluno. Estes fatores atuaram como fator limitante para o seu envolvimento no contexto.

São adequações necessárias devem ter como objetivo reter a atenção do aluno com TDAH nas atividades. Com relação a esse aspecto, o ambiente de aula exerceu influência negativa, pois funcionava para o aluno com uma grande fonte de distração. A participação limitada dos alunos com TDAH nas aulas de educação física é coerente com estudos realizados com foco na inclusão de alunos com algum tipo de deficiência

(ALVES; DUARTE, 2013; GOODWIN; WATKINSON, 2000; PIVIK; MCCOMAS; LAFLAME, 2002).

Neste ponto é importante observar a preferência do aluno por atividades individuais, fato descrito também por Harvey et al. (2009). As atividades individuais podem permitir maior grau de concentração e atenção pelo aluno com TDAH, tendo em vista a eliminação de distrações relacionadas ao grupo. Este fator deve ser considerado pelo professor de Educação Física em seu planejamento pedagógico. Entretanto, o uso exclusivo de atividades individuais podem restringir o aprendizado e a educação de qualidade, além de causar prejuízos na estruturação de relações sociais com o grupo. Neste ponto, é importante observar a viabilidade da utilização de outras estratégias, como proporcionar que este aluno desempenhe durante as atividades papéis centrais, com responsabilidade frente ao grupo. Estas possibilidades devem ser investigadas em estudos futuros.

No que se refere ao comportamento motor do aluno com TDAH, este não apresentou nível de *performance* motora mais baixo que seus colegas como descrito em estudo realizados por Harvey et al. (2009) e Harvey e Reid (2003). Não foram observadas dificuldades ou prejuízos no desempenho das habilidades motoras de locomoção ou manipulação de objetos. No entanto, não foram empregados testes específicos para a avaliação motora deste aluno, impedindo que este tipo de observação seja confirmada.

Outro ponto relevante a ser considerado são os prejuízos na estruturação de relações sociais. De forma geral, as relações com os colegas de classe eram restritas em quantidade, com ausência de iniciativa em conversações, limitando-se apenas ao período de execução das poucas atividades que o aluno com TDAH se envolvia. As relações sociais se revelaram marcadas pela presença de atitudes e comportamentos de indiferença pelos demais companheiros de classe. Tal indiferença é refletida nos baixos índices de visibilidade social (IS) apresentados em ambos os testes sociométricos aplicados. A presença de isolamento social também foi relatada por diversos autores (ALVES; DUARTE, 2012, 2013; GOODWIN; WATKINSON, 2000; PLACE; HODGE, 2001; BATISTA; ENUMO, 2004; BUTLER; HODGE, 2004). No entanto, Odom e Diamond (1998) descrevem que as interações da criança com deficiência com os colegas de classe ocorrem mais frequentemente em ambientes inclusivos quando comparados com ambientes especializados.

A construção limitada de relações sociais pelo aluno com TDAH pode ser observada no período de tempo livre da aula. O seu isolamento social nesse período não se deve a falta de compreensão ou capacidade para participar das atividades propostas pelos colegas, mas sim da ausência de relações sociais de amizade e companheirismo com seus pares. A não associação com os colegas para atividades de livre escolha no tempo livre da aula se revela como consequência direta da ausência da estruturação de

relações sociais mútuas durante a aula, resultando em atitudes e comportamento de indiferença já mencionados.

A construção de relações sociais pobres e limitadas pelos alunos com algum tipo de limitação como o TDAH revela uma das dificuldades encontradas pelo professor durante o processo inclusivo de seu aluno. A simples adaptação dos conteúdos e atividades para que este aluno consiga participar das atividades propostas em aula não garante que o processo inclusivo seja concretizado com sucesso. O processo inclusivo desse aluno deve ir além da oportunidade de atingir as metas educacionais propostas pelo sistema de ensino, proporcionando também a sua inclusão na rede social presente em sua turma e no ambiente escolar como um todo.

A análise da aula de educação física para o aluno com TDAH demonstra que o processo inclusivo desse aluno ainda não é satisfatório. O seu processo inclusivo esbarra em dificuldades severas para promover sua participação efetiva nas atividades propostas de acordo com a limitação apresentada, bem como para promover a sua participação social junto à turma. É importante ressaltar que os métodos utilizados para tal não foram capazes de elucidar com a devida clareza as possíveis causas para a ocorrência das restrições presentes no processo inclusivo desses alunos.

Os resultados aqui relatados demonstram que há ainda muitas lacunas a serem preenchidas a respeito da inclusão de alunos com TDAH. São poucos os estudos que procuram investigar a sua concretização na rede regular de ensino a partir da análise da sua participação efetiva e a construção de relações sociais. Futuros estudos devem analisar as causas das limitadas relações sociais estruturadas durante as aulas de educação física, e devem ser realizados com um número maior de alunos com TDAH. Dessa forma, poderão ser elucidadas as possíveis falhas presentes no sistema educacional brasileiro para a inclusão de alunos com TDAH. Tal elucidação é importante para alteração ou elaboração de novas políticas públicas para melhoria do processo inclusivo.

Referências

- ALVES, D. J. *O teste sociométrico: sociogramas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.40, p.207-218, 2011.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. *Movimento*, Porto Alegre, v.18, n.3, p.237-256, 2012.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de educação física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, v.19, n.1, p.117-137, 2013.
- BARRETO, M.A.M.; MOREIRA, S.C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a educação física. *Cadernos UniFOA*, v.15, p.101-106, 2011.
- BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F.; Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, v.9, n.1, 101-111, 2004.

- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *LDB 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BRASIL. *Decreto nº 186, de 9 julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008b.
- BUTLER, R.S.; HODGE, S.R. Social inclusion of students with disabilities in middle school physical education classes. *Research in Middle Level Education Online*, v.27, n.1, 2004.
- COIE, J.D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, v.18, n.4, p.557-570, 1982.
- COIE, J. D.; DODGE, K. A. Continuities and changes in children's social status: a five-year longitudinal study. *Merrill Palmer Quartely*, v.29, n.3, p.261-282, 1983.
- GOODWIN, D.L.; WATKINSON, E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quartely*, v. 17, 144-163, 2000.
- HARVEY, W. et al. Physical activity experiences of boys with and without adhd. *Adapted Physical Activity Quartely*, v.26, p.131-150, 2009.
- HARVEY, W.; REID, G. Attention-deficit/hyperactivity disorder: a review of research on movement skill performance and physical fitness. *Adapted Physical Activity Quartely*, v.20, p.1-25, 2003.
- MORENO, J.L. *Who Shall Survive: foundations of sociometry, group psychoterapy and sociodrama*. New York: Beacon House Inc, 1953.
- NEWCOMB, A.F.; BUKOWSKI, W.M. Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, v.19, n.6, p.856-867, 1983.
- ODOM, S.L.; DIAMOND, K.E.; Inclusion of young children with special deficiencies in early childhood education: the research base. *Early Childhood Research Quartely*, v.13, n.1, p.3-25, 1998.
- PIVIK, J.; MCCOMAS, J.; LAFLAME, M. Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, Virginia, v.69, n.1, p.97-107, 2002.
- PLACE, K.; HODGE, S.R. Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: a behavioral analyses. *Adapted Physical Activity Quartely*, v.18, p.389-404, 2001.
- SANTOS, L.F.; VASCONCELOS, L.A. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma revisão Multidisciplinar. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.26, n.4, p.717-724, 2010.

Recebido em: 06/09/2017

Reformulado em: 29/01/2018

Aprovado em: 29/01/2018

Notas sobre os autores

Maria Luiza Tanure Alves

Faculdade de Educação Física - UNICAMP - malu@fef.unicamp.br

Edison Duarte

Faculdade de Educação Física - UNICAMP - edson@fef.unicamp.br