



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - BAURU



LUANA SOUSA TÔSTO

Ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidades pedagógicas

Bauru
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - BAURU



LUANA SOUSA TÔSTO

**Ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar para alunos com
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): desafios e
possibilidades pedagógicas**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Ciências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus
Bauru, como um dos requisitos para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.**

Orientador (a): Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

**Bauru
2025**

T716e Tôsto, Luana Sousa
Ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar para
alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e
Hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidades
pedagógicas / Luana Sousa Tôsto. -- Bauru, 2025
42 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Educação Física) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. TDAH. 2. Educação Física Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados
fornecidos pelo autor(a).

AGRADECIMENTOS

A mim.

À Pituca.

Ao Venvanse.

À minha família.

À minha namorada.

Alguns amigos da faculdade.

Aos meus ancestrais.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica teve como objetivo evidenciar como a Educação Física escolar se constitui como prática pedagógica formadora no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e comportamental de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Foram analisadas produções publicadas entre 2015 e 2025 que compreendem a Educação Física como campo de conhecimento capaz de integrar corpo, movimento e aprendizagem na formação integral do estudante. A análise das obras revelou que o movimento, quando mediado pedagogicamente, ultrapassa a dimensão expressiva e se consolida como linguagem de construção da atenção, da autorregulação e do pertencimento. As práticas corporais orientadas por intencionalidade educativa favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, fortalecendo vínculos e possibilitando que o aluno com TDAH seja reconhecido em sua singularidade. Ainda, verificou-se que o professor de Educação Física, ao atuar como mediador sensível e observador qualificado, tem papel estruturante na organização de ambientes de aprendizagem que acolhem a diversidade do comportamento infantil. Portanto, a Educação Física, ao unir corpo, movimento e pedagogia, reafirma-se como prática formativa essencial na construção de uma escola mais inclusiva, humana e sensível às diferenças.

Palavras-chave: Educação Física escolar. TDAH. Ensino e aprendizagem. Inclusão escolar. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This bibliographic research aimed to highlight how school Physical Education is established as a formative pedagogical practice in the cognitive, socio-affective, and behavioral development of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Publications from 2015 to 2025 were analyzed, addressing Physical Education as a field of knowledge capable of integrating body, movement, and learning in the student's holistic formation. The analysis revealed that movement, when pedagogically mediated, goes beyond expressive dimensions and consolidates itself as a language for constructing attention, self-regulation, and belonging. Body practices guided by educational intentionality foster the development of cognitive, emotional, and social competencies, strengthening bonds and enabling students with ADHD to be recognized in their uniqueness. Furthermore, it was found that the Physical Education teacher, acting as a sensitive mediator and qualified observer, plays a structuring role in organizing learning environments that embrace the diversity of children's behavior. Therefore, Physical Education, by uniting body, movement, and pedagogy, reaffirms itself as an essential formative practice in building a more inclusive, human, and sensitive school.

Keywords: School Physical Education. ADHD. Teaching and learning. School inclusion. Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA.....	18
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	18
2.2 FONTES DE PESQUISA.....	18
2.3 BASE DE DADOS UTILIZADA.....	19
2.4 PALAVRAS - CHAVE E PROCEDIMENTO DE BUSCA.....	19
2.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	20
2.6 PERÍODO DE ANÁLISE.....	20
2.7 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS.....	21
3. TDAH E MOVIMENTO.....	23
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E ATENÇÃO.....	24
3.2 CORPO EM MOVIMENTO, MENTE EM CONSTRUÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AUTORREGULAÇÃO DE ESTUDANTES COM TDAH.....	27
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E PERTENCIMENTO: EXPRESSÃO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO DO TDAH.....	30
3.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PAPEL DIANTE DOS SINTOMAS DO TDAH.....	32
3.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM TDAH.....	35
3.6 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDAH.....	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	42

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é atualmente classificado como o transtorno neurocomportamental mais prevalente na infância, sendo também a condição crônica mais comum entre crianças em idade escolar (American Academy of Pediatrics, 2000; Landskron e Sperb, 2023). Ainda assim, seu reconhecimento como condição clínica legítima demorou a acontecer. Durante muitos anos, o TDAH foi confundido com inquietação constante, falta de disciplina ou erro no modo como a criança era educada. Mesmo com sintomas evidentes, como impulsividade, distração constante, dificuldade para permanecer sentada ou seguir instruções, o que se via era punição. O que poucos sabiam, porém, é que esses comportamentos não vinham de falta de esforço ou pouca dedicação. Como explicam Landskron e Sperb (2023), impulsividade e hiperatividade não são atitudes voluntárias, mas expressões neurofuncionais que fogem do controle da criança. Apesar disso, a resposta institucional permanece centrada em medidas corretivas, negligenciando abordagens pedagógicas inclusivas e comprometendo não apenas o processo de aprendizagem, mas também a construção subjetiva da criança com TDAH (Granjeão, 2023).

Nesse cenário, muitos de nós crescemos sendo rotulados como preguiçosos ou indisciplinados, quando, na verdade, o que nos faltava não era esforço, mas compreensão. O que eu tinha era TDAH — e ninguém olhou com a devida atenção. Na lógica tradicional da escola, o bom aluno é aquele que obedece, permanece em silêncio e cumpre tarefas de forma linear. Essa estrutura, desenhada para atender a um padrão específico de aprendizagem, exclui silenciosamente as crianças que se expressam de modo diferente. O TDAH não é apenas um desafio clínico, mas um ponto de colisão entre o sujeito e o modelo escolar que ainda não flexiona seus caminhos. Para quem vive essa experiência, a inadequação é constante. Eu não entendia o que queriam de mim... eu estava apenas sendo eu.

A literatura já não deixa dúvidas sobre a força da Educação Física enquanto prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de crianças com TDAH. Estudos indicam que, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, a prática corporal pode estimular habilidades como autorregulação, foco atencional, interação social e autoestima (Costa et al., 2015; Granjeão, 2023; Moreira e Silva, 2022). Entretanto, entre o que a ciência já comprova e

o que a escola ainda pratica, persiste uma distância que enfraquece o direito à aprendizagem. A formação inicial e continuada de professores raramente contempla os aspectos neurobiológicos e pedagógicos do TDAH, o que contribui para a manutenção de condutas pedagógicas voltadas ao controle da agitação, à tentativa de corrigir o aluno e à imposição de comportamentos normativos (Landskron e Sperb, 2023). Para a criança, é mais um contexto que a cala, quando o que mais necessitava era ser ouvida, acolhida e livre para existir em sua própria forma.

Quando a escola é atravessada pela Educação Física, ela passa a ter outro significado. A Educação Física não ocupa um espaço, ela cria um lugar de sentido, de reconstrução subjetiva, desenvolvimento integral e pertencimento. É nesse território de movimento e reconhecimento que este trabalho se inscreve. Parte do entendimento de que, para muitos alunos com TDAH, a Educação Física é a primeira prática pedagógica escolar em que o movimento não precisa ser contido, porque ali o corpo é linguagem e o aprender permite simplesmente ser. A partir dessa compreensão, surge a necessidade de investigar as evidências científicas a respeito da Educação Física no ensino e na aprendizagem de estudantes da educação básica com TDAH, considerando-se aspectos cognitivos, comportamentais e socioafetivos no contexto escolar.

A escolha do tema deste trabalho nasce de motivações acadêmicas, profissionais e, principalmente, pessoais. Durante a infância e adolescência, convivi com comportamentos que hoje reconheço como manifestações do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). No entanto, na época, esses sinais foram mal interpretados. Fui rotulada como desatenta, inquieta, dispersa, vista como uma criança que “não gostava de estudar” e que “dava trabalho”. Essas interpretações equivocadas marcaram minha trajetória escolar e influenciaram profundamente minha relação com a aprendizagem. Foi apenas no ensino superior, já com diagnóstico confirmado de TDAH e em processo de tratamento, que comecei a compreender minha própria história sob outra perspectiva. Ao estudar o transtorno de maneira crítica e aprofundada, percebi que muitas das dificuldades que enfrentei não eram falhas pessoais, mas reflexos da ausência de conhecimento e de estratégias pedagógicas adequadas por parte dos adultos ao meu redor. Essa tomada de consciência se transformou em motivação para esta pesquisa, fortalecendo o desejo de reconhecer na Educação Física uma prática que rompe o silêncio e devolve a visibilidade a tantas crianças silenciadas pela escola.

Como futura professora de Educação Física, reconheço que minha atuação vai além do ensino de técnicas ou da aplicação de conteúdos. Envolve o compromisso ético e humano de reconhecer o aluno em sua complexidade, considerando suas singularidades, tempos e modos de aprender. A Educação Física, quando conduzida com sensibilidade, intencionalidade pedagógica e conhecimento, pode ser uma prática pedagógica de inclusão, acolhimento e desenvolvimento para alunos com TDAH, que muitas vezes encontram nessa aula um momento de liberdade, expressão e pertencimento. Essa percepção também revela uma lacuna preocupante na formação docente. Cerca de 73% dos professores de Educação Física da educação básica afirmam sentir-se despreparados para lidar com alunos com TDAH, segundo pesquisa realizada por Lima e Pereira (2021). A maioria desses profissionais associa essa dificuldade à ausência de orientação formal sobre o transtorno durante a formação inicial. Esses dados evidenciam não apenas a carência de produções acadêmicas que aprofundem essa temática na área da Educação Física, mas também a urgência de preparar professores para acolher, compreender e ensinar alunos com TDAH de maneira significativa.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso estabelece uma ponte entre a experiência e a teoria, investigando como a Educação Física se configura como espaço pedagógico de formação e reconhecimento para alunos com TDAH. Nessa perspectiva, a Educação Física não apenas acolhe o corpo em movimento, mas o transforma em linguagem, em presença e em aprendizagem. É nesse espaço vivo que o aluno deixa de ser definido por suas dificuldades e passa a ser reconhecido em suas possibilidades. A escola, então, se reconfigura: o aprender acontece em movimento, o corpo ganha significado, e a Educação Física se afirma como experiência de expressão, de reconhecimento e de sentido.

Na presente pesquisa bibliográfica, o objetivo foi evidenciar como a Educação Física se constitui como prática pedagógica formadora no desenvolvimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), analisando práticas, mediações e experiências que estruturam atenção, autorregulação e pertencimento no contexto escolar. Compreender esse fenômeno implica, antes, reconhecer a natureza do próprio transtorno, uma vez que suas manifestações interferem diretamente nos processos de aprendizagem e nas interações vivenciadas no ambiente escolar. O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a autorregulação do comportamento, o controle da atenção e o planejamento de ações em contextos sociais e educativos. De acordo com a American Psychiatric Association (APA, 2022), o transtorno manifesta-se por meio de padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, cujos impactos ultrapassam o

campo clínico e repercutem na construção de vínculos, na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional da criança. Trata-se de uma condição que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, apresentando diferentes manifestações conforme o estágio de desenvolvimento, mas que geralmente se torna mais perceptível na infância, fase em que se intensificam as demandas de atenção, autorregulação e convivência coletiva (APA, 2022; Barkley, 2023).

A origem do TDAH está associada a disfunções nos circuitos pré-frontais do cérebro, particularmente nas regiões responsáveis pelas chamadas funções executivas, que regulam o comportamento intencional, a tomada de decisão, a memória de trabalho e o controle inibitório (Barkley, 2023). Crianças com TDAH apresentam níveis mais baixos de dopamina e noradrenalina em regiões cerebrais relacionadas à atenção e ao autocontrole, afetando diretamente a capacidade de filtrar estímulos, manter o foco e ajustar ações a metas futuras (Moreira e Silva, 2022; Paiano, 2019). Trata-se de uma condição comprovada, validada por evidências neurobiológicas, que demanda mais do que disciplina: exige compreensão, estrutura e escuta qualificada (Barkley, 2023).

É no contexto escolar que muitos dos primeiros sinais são identificados, já que a criança passa a lidar com regras, tarefas e interações que exigem controle emocional, organização e permanência no foco de atividades — elementos que podem se tornar mais desafiadores para quem apresenta o transtorno (Landskron e Sperb, 2023; Costa, Moreira e Seabra, 2015). Nessa etapa, o olhar atento de professores e familiares têm papel decisivo na identificação precoce, na orientação do diagnóstico e na criação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento global da criança (Barkley, 2023; Costa, Moreira e Seabra, 2015). Como enfatiza Barkley (2023), o ambiente educativo pode funcionar como um espelho das funções executivas, revelando dificuldades que, quando compreendidas pedagogicamente, se transformam em oportunidades de mediação e apoio.

Os principais sintomas do TDAH se distribuem em três dimensões: a desatenção, que envolve dificuldade para manter o foco, seguir instruções, organizar tarefas e evitar distrações; a hiperatividade, caracterizada por agitação motora, inquietação, fala excessiva e dificuldade para permanecer sentado; e a impulsividade, marcada por dificuldade em esperar a vez, interrupções constantes e tomadas de decisão sem reflexão (APA, 2022). Esses sintomas, embora variem em intensidade e combinação, impactam profundamente a rotina escolar, pois confrontam diretamente as exigências de controle comportamental, linearidade cognitiva e

passividade corporal que ainda regem a maior parte dos espaços escolares. Autores como Costa, Moreira e Seabra (2015), Landskron e Sperb (2023) e Moreira e Silva (2022) afirmam que a escola tradicional, estruturada sob normas rígidas de comportamento e padrões lineares de aprendizagem, tende a excluir modos de atenção e expressão corporal que escapam à norma, dificultando a participação ativa de alunos com TDAH.

No cotidiano da escola, essas manifestações raramente são reconhecidas como sinais de um transtorno. Como apontam Costa, Moreira e Seabra (2015), muitos professores interpretam a desatenção como desinteresse, a impulsividade como desrespeito e a hiperatividade como indisciplina. Os autores mostram que, quando os comportamentos do aluno com TDAH são interpretados por uma lógica disciplinar e não pedagógica, ele é rotulado, afastado das experiências significativas e percebido como incapaz de aprender (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019). Essa leitura não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas produz marcas emocionais profundas. O sujeito em formação é substituído pela imagem de um comportamento a ser corrigido, e a criança deixa de ser compreendida em seu processo de desenvolvimento e passa a ser enquadrada em categorias de inadequação (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Landskron e Sperb, 2023). Essa perspectiva reforça estigmas que não só limitam o acesso ao conhecimento, mas também comprometem a construção da autoestima, da identidade escolar e da segurança emocional da criança. Como afirmam Ribeiro, Guimarães e Lima (2020), “a criança que é constantemente repreendida por seu comportamento tende a construir uma autoimagem negativa, internalizando a sensação de inadequação”. Esse processo fragiliza sua relação com a aprendizagem e a forma como se reconhece dentro do espaço escolar. Landskron e Sperb (2023) reforçam que o desconhecimento sobre o TDAH no ambiente escolar favorece práticas de exclusão simbólica, nas quais o aluno permanece fisicamente presente, mas é silenciado em sua singularidade, interrompido em sua expressão e desacreditado em sua presença.

Barkley (2023) afirma que o TDAH não é uma falha de saber, mas uma condição que compromete a capacidade de transformar esse saber em ação. A criança, muitas vezes, sabe o que precisa fazer, mas não consegue manter o foco, planejar seus passos ou sustentar o engajamento diante de estímulos múltiplos. Trata-se de uma condição que afeta a execução das ações, e não a capacidade de compreendê-las, impactando diretamente a gestão do tempo, o controle dos impulsos e a memória de trabalho. Sua desorganização não nasce da preguiça, da má vontade ou da falta de interesse, mas de um funcionamento neurológico que desafia a linearidade escolar e exige novas formas de mediação.

Como apontam Paiano (2019) e Moreira e Silva (2022), essa criança precisa de apoio estruturado, comandos claros, rotinas previsíveis e, sobretudo, uma relação pedagógica sustentada pelo afeto e pela escuta. A ausência dessa mediação qualificada não apenas compromete a aprendizagem, mas fragiliza os vínculos da criança com a própria escola. Costa, Moreira e Seabra (2019) evidenciam que o encaminhamento para diagnóstico ainda depende, em grande parte, da percepção subjetiva do professor. Percepção que, quando não é atravessada por formação adequada, pode reforçar estigmas e aprofundar exclusões. Não se espera do professor um olhar clínico, mas um olhar preparado. O compromisso com a inclusão começa na formação de educadores capazes de ler os sinais, interpretar os desafios e construir práticas que reconheçam o valor de cada trajetória. Formar professores para reconhecer diferentes formas de aprender, agir e se expressar é o que torna a escola capaz de existir para todos, e não apenas para quem se ajusta às normas.

Compreender o TDAH é reconhecer que o comportamento é uma forma de linguagem. A agitação, a fala impulsiva e a dificuldade de manter o foco são formas de comunicar algo sobre o funcionamento da criança e sobre suas tentativas de se ajustar a um espaço que muitas vezes não a escuta. O aluno com TDAH só quer pertencer, e nada mais. Quando os educadores abandonam a lógica da punição e assumem uma escuta qualificada, o comportamento deixa de ser ruído e passa a ser leitura possível. A reorganização do corpo não se impõe: constrói-se por meio da mediação consciente do professor, sustentada pelo vínculo e pelo respeito à singularidade do aluno (Moreira e Silva, 2022). A transformação só é possível quando há formação, compromisso e constante revisão das práticas pedagógicas. Ainda hoje, muitas escolas operam sob uma lógica disciplinar e normatizadora que busca controlar o comportamento antes de compreender o sujeito, o que dificulta a consolidação de práticas realmente inclusivas e atentas às singularidades dos alunos com TDAH (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019; Landskron e Sperb, 2023). O TDAH evidencia essa contradição ao expor o quanto a escola ainda exige do aluno aquilo que ela própria não oferece: clareza, estabilidade e sentido. Incluir, nesse contexto, não significa apenas aceitar a diferença, mas construir ambientes que a reconheçam e a acolham. A exclusão não é consequência do transtorno, mas da recusa em compreendê-lo. Nesse cenário, a Educação Física se afirma como campo pedagógico essencial, onde o corpo não é reprimido, mas reconhecido como linguagem. O movimento deixa de ser interpretado como desvio e passa a integrar o processo de aprendizagem, abrindo espaço para a expressão, a escuta e o pertencimento. Quando a escola reconhece o TDAH como uma condição legítima e responde

a ele com intencionalidade pedagógica, rompe com o padrão da normalização e inaugura o caminho da escuta — um caminho em que corpo e educação voltam a se encontrar, restaurando à escola sua função mais humana: formar com sentido (Moreira e Silva, 2022; Costa, Moreira e Seabra, 2015).

Essas evidências sugerem que o corpo, ao ser movimentado de forma planejada e significativa, pode ser um aliado na reorganização dos processos mentais e emocionais comprometidos pelo TDAH. Não se trata de qualquer movimento, mas daquele que convoca a criança a estar presente, a perceber a si e ao outro, a agir com consciência e a transformar sua relação com o ambiente escolar. Nessa perspectiva, a prática corporal se torna uma oportunidade concreta para trabalhar e reelaborar a atenção, o impulso e o movimento excessivo, vistos não como desvios, mas como manifestações legítimas que merecem escuta e mediação sensível (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019). Quando o corpo é acolhido como linguagem e não como desvio, a Educação Física se transforma em abrigo e caminho. Para crianças com TDAH, que tantas vezes carregam o peso de não caber nas estruturas da escola, mover-se com sentido é também um modo de dizer: eu pertenço. Quando o movimento encontra sentido, a aprendizagem deixa de ser uma exigência e se torna uma conquista. Nesse espaço, o diferente não é corrigido, é reconhecido. E é ali, nesse reconhecimento, que tudo começa. É o início de uma nova trajetória.

A Educação Física, por reunir diferentes formas de expressão como a corporal, a lúdica, a simbólica e a emocional, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, sobretudo para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ao contrário de outras disciplinas que exigem concentração passiva e controle corporal rígido, ela convida à participação ativa, à expressão motora e ao engajamento por meio do movimento, da coletividade e do jogo. Essa característica torna a Educação Física um espaço privilegiado para canalizar de forma construtiva as manifestações do TDAH, transformando aquilo que comumente é interpretado como obstáculo, como a impulsividade, a agitação e a dificuldade de manter o foco, em ponto de partida para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Como destacam Landskron e Sperb (2023), o movimento pode atuar como regulador da atenção, contribuindo para a organização psíquica e o engajamento do aluno em experiências de aprendizagem mais profundas, especialmente quando a ação corporal é inserida em contextos educativos intencionais, favorecendo não apenas a concentração, mas também a estruturação interna de crianças que convivem com o transtorno.

Contudo, para que essa potencialidade se concretize, é essencial que o professor compreenda que não se trata de simplesmente permitir o gasto de energia ou adotar uma postura permissiva, mas de criar propostas que orientem o movimento dentro de finalidades pedagógicas bem definidas (Landskron e Sperb, 2023). Reduzir a Educação Física a um espaço de esvaziamento das tensões cotidianas compromete sua função formadora e invisibiliza sua complexidade enquanto campo de conhecimento (Paiano, 2019). A questão central não é apenas movimentar o corpo, mas possibilitar que essa movimentação ganhe significado no processo educativo, favorecendo a construção de vínculos, a regulação emocional e o reconhecimento de si e do outro. Para isso, são necessários planejamento intencional, organização clara e sensibilidade para acolher a diversidade de modos de ser, agir e aprender que compõem o cotidiano escolar (Costa, Moreira e Seabra, 2015). A aprendizagem significativa para alunos com TDAH não depende apenas da atividade em si, mas da forma como ela é mediada (Moreira e Silva, 2022). Quando há objetivos definidos, regras compreensíveis, tempos organizados e oportunidades reais de participação, o aluno encontra um ambiente que favorece sua permanência, pertencimento e desenvolvimento.

A atuação docente, nesse cenário, torna-se o ponto central da experiência pedagógica. Paiano (2019) ressalta que o aluno com TDAH precisa de clareza, previsibilidade e vínculo para se engajar nos processos de aprendizagem. Essas três condições não são dadas automaticamente pelos conteúdos, mas constroem-se na mediação. A maneira como o professor organiza os espaços, seleciona os materiais, estabelece rotinas e lida com a imprevisibilidade do cotidiano escolar interfere diretamente na forma como o aluno com TDAH irá perceber a aula (Costa, Moreira e Seabra, 2015). Criar um ambiente estruturado não significa impor rigidez, mas construir um espaço em que as regras sejam claras e as relações, permeadas por escuta e flexibilidade. Reconhecer os sinais do corpo sem reprimi-los é um gesto pedagógico potente, capaz de transformar a conduta considerada desafiadora em presença significativa (Landskron e Sperb, 2023). Quando o aluno se sente visto e respeitado, seu comportamento tende a se reorganizar. O movimento, antes reativo, passa a ser expressão legítima e conectada ao contexto. Nessa transição simbólica, o corpo deixa de ser combatido para ser integrado à experiência educativa.

Outro aspecto relevante é que a Educação Física estimula o desenvolvimento das funções executivas, frequentemente comprometidas em crianças com TDAH. Essas funções englobam processos como planejamento, organização, memória de trabalho, controle inibitório e autorregulação emocional, todos fundamentais para o desempenho escolar e a vida

em sociedade. Como afirma Barkley (2023), déficits nessas áreas afetam diretamente a capacidade do indivíduo de manter o foco, controlar impulsos e seguir instruções, comprometendo sua autonomia e suas relações interpessoais. Ao propor jogos e atividades motoras estruturadas, a Educação Física cria situações nas quais essas funções podem ser estimuladas de forma prática e significativa. Jogos que exigem tomada de decisão rápida, cumprimento de regras, espera pela vez e cooperação em grupo tornam-se verdadeiros laboratórios de desenvolvimento executivo, promovendo não apenas o domínio motor, mas também a capacidade de refletir, regular comportamentos e lidar com frustrações. Como destacam Moreira e Silva (2022) e Costa, Moreira e Seabra (2015), essas experiências são especialmente relevantes para alunos com TDAH, pois permitem vivenciar os desafios que enfrentam cotidianamente em um ambiente mais lúdico, menos punitivo e mais permissivo à tentativa e ao erro.

Entretanto, esse potencial transformador da Educação Física só se concretiza quando há investimento na formação docente e no reconhecimento da área como campo pedagógico legítimo (Paiano, 2019), e não como espaço marginalizado no currículo escolar. Muitos educadores, por falta de preparo específico, ainda interpretam comportamentos agitados, impulsivos ou desorganizados como atos de indisciplina, revelando uma lacuna formativa significativa (Costa, Moreira e Seabra, 2015). Como observam Landskron e Sperb (2023), essas manifestações são, na verdade, expressões legítimas de um funcionamento neurológico singular que não pode ser ignorado, silenciado ou reprimido. Quando essas condutas são analisadas a partir de uma perspectiva punitiva, o processo de aprendizagem se fragiliza, ao mesmo tempo em que se intensificam sentimentos de inadequação, exclusão e fracasso. Nessas circunstâncias, o aluno tende a internalizar a crença de que representa um problema, e não alguém que aprende de maneira distinta. Ao acolher essa diferença com intencionalidade pedagógica, o professor constrói um espaço de pertencimento que permite à criança reconhecer-se, fortalecer sua autonomia e reconstruir sua relação com a escola e consigo mesma (Moreira e Silva, 2022).

Assim, a Educação Física escolar pode e deve ser compreendida como uma das poucas práticas pedagógicas em que alunos com TDAH têm a possibilidade concreta de se expressar, ser escutados e aprender de forma legítima. Quando conduzida por professores conscientes de seu papel formador, ela rompe com a lógica disciplinadora que silencia o corpo (Landskron e Sperb, 2023) e inaugura outras formas de relação com o conhecimento. O movimento, tantas vezes interpretado como desvio, passa a ser reconhecido como linguagem. A aula, que tantas

vezes repete o lugar da exclusão, pode se tornar um campo de disputa simbólica e reconstrução subjetiva, entendida aqui como o processo pelo qual o aluno ressignifica sua experiência interna diante da escola, reconstruindo sua auto imagem e sua relação com o aprender (Moreira e Silva, 2022). E embora a escola, em sua estrutura tradicional, frequentemente negue o direito à diferença, a Educação Física oferece brechas pedagógicas em que o aluno com TDAH não precisa mais lutar para ser aceito (Paiano, 2019). Ele permanece em movimento, mas agora em relação com o mundo, não como ameaça a ser contida, mas como presença que exige ser considerada. É nesse deslocamento que a aprendizagem acontece, não como adaptação à norma, mas como confirmação de sua existência.

Este trabalho, portanto, reúne reflexões construídas ao longo de uma trajetória que combina vivência pessoal, fundamentação científica e compromisso pedagógico. Sua estrutura se organiza em quatro capítulos que se complementam: a introdução, que contextualiza o tema, apresenta a questão de pesquisa, define os objetivos, justifica a relevância do estudo e expõe os fundamentos teóricos que sustentam a investigação; a metodologia, que descreve o tipo de pesquisa adotado, as bases de dados utilizadas, os critérios de seleção dos materiais e os procedimentos de análise; o capítulo “TDAH e Movimento”, que reúne as discussões organizadas por eixos temáticos que relacionam a Educação Física escolar às vivências e necessidades de estudantes com TDAH; e, por fim, as considerações finais, que retomam a questão de pesquisa, sintetizam os principais achados, indicam contribuições práticas e propõem caminhos para estudos futuros. Mais do que apresentar resultados, este trabalho é um convite à reflexão. Convido o leitor a se inserir nesse contexto, a compreender o TDAH para além do diagnóstico e a perceber na Educação Física uma possibilidade de acolhimento, diálogo e construção de significado — um campo em que o corpo fala, o gesto ensina e o aprender ganha presença.

2. METODOLOGIA

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo adota a abordagem qualitativa por entender que ela possibilita ir além da quantificação de dados, alcançando significados, interpretações e sentidos atribuídos às experiências humanas. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, valorizando aspectos subjetivos que não podem ser traduzidos em números. Essa escolha se justifica porque o objetivo não é medir estatisticamente a relação entre Educação Física e TDAH, mas interpretar como a literatura científica compreende esse encontro, reconhecendo nele dimensões pedagógicas, cognitivas, comportamentais e socioafetivas. Assim, a pesquisa qualitativa permite olhar para os textos analisados como produções de sentido, buscando compreender de que maneira diferentes autores interpretam a presença da Educação Física no cotidiano de estudantes com TDAH.

2.2 FONTES DE PESQUISA

A investigação caracteriza-se como bibliográfica, pois é construída a partir do estudo de materiais já publicados, como artigos científicos, livros, dissertações e documentos oficiais. Gil (2008) define a pesquisa bibliográfica como aquela que busca identificar, analisar e interpretar o conhecimento existente sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador compreender o estado atual da questão e suas lacunas. O propósito de recorrer a esse tipo de pesquisa foi reunir e sistematizar as evidências científicas produzidas sobre a Educação Física escolar em contextos que envolvem estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Dessa forma, este trabalho se apoia em produções acadêmicas validadas, assegurando rigor científico e relevância pedagógica.

2.3 BASE DE DADOS UTILIZADA

A seleção dos materiais foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. A escolha por essas duas plataformas foi intencional e metodologicamente justificada, pois ambas concentram o maior número de publicações em língua portuguesa e diretamente relacionadas ao contexto educacional brasileiro, que é o foco desta pesquisa. A SciELO reúne periódicos científicos de alto rigor metodológico e reconhecida relevância na área da Educação, enquanto o Google Acadêmico amplia o alcance da busca ao integrar diferentes revistas e instituições de ensino, permitindo o acesso a estudos recentes e pertinentes ao campo da Educação Física.

A escolha metodológica dessas bases não representa uma limitação, e sim uma delimitação estratégica, voltada à análise de produções que refletem a realidade pedagógica nacional. Considerando que grande parte das pesquisas internacionais sobre TDAH se concentra em abordagens clínicas ou biomédicas, a utilização de bases que priorizam a produção educacional brasileira garantiu maior coerência com os objetivos deste trabalho. Essa escolha permitiu direcionar o levantamento a estudos alinhados ao contexto escolar e à prática pedagógica, assegurando que o corpus da pesquisa representasse de forma fiel o cenário científico relacionado à Educação Física e ao TDAH.

2.4 PALAVRAS - CHAVE E PROCEDIMENTO DE BUSCA

As buscas foram realizadas a partir de palavras-chave diretamente relacionadas ao tema. Foram utilizadas expressões como “TDAH e Educação Física”, “Transtorno de Déficit de Atenção e Educação Física escolar”, “alunos com TDAH na escola” e “Educação Física e inclusão”. Também foram testados termos complementares como “autoestima”, “regulação emocional” e “relações sociais”, a fim de ampliar a compreensão sobre os impactos da prática corporal e das experiências pedagógicas da Educação Física no cotidiano escolar. Foram

priorizados textos em português, disponíveis em versão completa, coerentes com a proposta da pesquisa.

2.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos artigos científicos que discutem a Educação Física no contexto escolar em relação ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), compreendendo-a como espaço de aprendizagem, expressão e inclusão. Só foram considerados os trabalhos disponíveis na íntegra, escritos em português e publicados entre os anos de 2015 e 2025. Foram excluídos trabalhos que tratassem do TDAH em contextos que se afastam do enfoque pedagógico, como o esporte de alto rendimento, as intervenções clínicas e terapêuticas, ou ainda estudos que não apresentassem conexão com a prática educativa desenvolvida nas aulas de Educação Física. Esse recorte foi definido para garantir que a análise permanecesse voltada para a realidade da escola e para a dimensão pedagógica do tema, de acordo com os objetivos deste trabalho.

2.6 PERÍODO DE ANÁLISE

O recorte temporal definido abrange os anos de 2015 a 2025, refletindo a produção científica mais recente sobre TDAH e Educação Física e acompanhando os debates contemporâneos sobre inclusão escolar e desenvolvimento integral. A partir de 2015 observa-se o crescimento das pesquisas nacionais sobre essa temática (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Moreira e Silva, 2022; Granjeão, 2023; Landskron e Sperb, 2023), em diálogo com marcos legais e pedagógicos relevantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que reforça o direito à diversidade e à aprendizagem. Essa delimitação temporal permitiu reunir estudos atualizados e coerentes com a ampliação do interesse acadêmico pelas relações entre TDAH, Educação e Educação Física no contexto escolar.

2.7 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos artigos selecionados foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas de tratamento e interpretação das comunicações que possibilitam ultrapassar a leitura imediata dos textos e identificar sentidos mais profundos. Após a seleção, os materiais foram lidos de forma crítica e interpretativa, e os conteúdos organizados em categorias temáticas que emergiram da literatura, como atenção, impulsividade, pertencimento, estratégias pedagógicas e inclusão. Essas categorias orientaram a construção dos capítulos de resultados e discussão, permitindo evidenciar como diferentes autores abordam a Educação Física escolar em contextos que envolvem estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Para a organização da análise, foram definidos critérios rigorosos de seleção dos materiais. Foram considerados apenas os artigos publicados entre 2015 e 2025, em português, disponíveis na íntegra e que tratassem do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) dentro do contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física. Foram priorizados textos que discutissem práticas pedagógicas, mediações docentes e possibilidades de aprendizagem de crianças com TDAH. Foram desconsiderados os trabalhos anteriores a 2015, os que abordavam o TDAH apenas sob uma perspectiva clínica, sem ligação com a escola, bem como aqueles que tratavam de outros transtornos, níveis de ensino diferentes ou se repetiam nas bases de busca.

O processo de busca foi realizado nas bases SciELO e Google Acadêmico, utilizando combinações de termos como “Educação Física escolar e TDAH”, “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Educação Física” e “Inclusão escolar TDAH”. Após a aplicação dos filtros de período, idioma e pertinência temática, foram encontrados diversos estudos; entretanto, apenas os que se encaixaram integralmente nos critérios estabelecidos compuseram o corpus final de análise. Esse recorte teve como objetivo garantir que os textos selecionados realmente dialogassem com a proposta desta pesquisa, possibilitando uma leitura mais profunda, contextualizada e coerente com o campo da Educação Física escolar.

A leitura dos artigos foi realizada de forma integral e reflexiva, considerando tanto os aspectos teóricos quanto as práticas descritas pelos autores. As informações foram agrupadas por temas recorrentes, como atenção, autorregulação, impulsividade, mediação docente e

desenvolvimento integral. A partir dessa organização, foi possível construir uma análise que relaciona os principais achados da literatura com as experiências e reflexões que orientam a formação docente e a atuação na Educação Física escolar.

Durante o levantamento bibliográfico, também foram identificados estudos que dialogam com o tema, como os de Medeiros et al. (2018) e Silva (2023), que tratam do TDAH em contextos escolares e destacam a importância da atuação docente e das intervenções da Educação Física no processo de aprendizagem. No entanto, esses trabalhos não se enquadram integralmente nos critérios definidos para o corpus principal, pois abordam o tema de forma mais ampla e não apresentam análise específica sobre práticas pedagógicas voltadas à Educação Física escolar. Assim, permaneceram oito artigos na análise principal, selecionados por sua pertinência teórica e coerência com o objetivo central deste estudo.

3. TDAH E MOVIMENTO

A leitura e a sistematização dos estudos selecionados permitiram identificar dimensões recorrentes que evidenciam como a Educação Física se configura como prática pedagógica formadora no desenvolvimento de alunos com TDAH. As análises apontam relações entre movimento e atenção, processos de autorregulação emocional e comportamental, experiências de pertencimento e reconhecimento, a atuação docente diante dos sintomas e as estratégias pedagógicas aplicadas ao contexto escolar. A discussão dos resultados foi organizada a partir dessas dimensões, de modo a revelar como o movimento, a mediação e a intencionalidade pedagógica se concretizam na construção de práticas de ensino mais inclusivas e significativas.

A análise dos artigos selecionados, publicados entre 2015 e 2025, permitiu compreender como a Educação Física escolar tem sido abordada nas produções acadêmicas que tratam do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os estudos reunidos revelam diferentes perspectivas sobre o papel do movimento, da mediação docente e das práticas corporais na construção da atenção, da autorregulação e do pertencimento de crianças com o transtorno. A seguir, o Quadro 1 apresenta os oito artigos que compuseram o corpus desta pesquisa, indicando o título, autor(es), ano de publicação e a plataforma de origem de cada estudo. Esses trabalhos constituem a base documental utilizada para a análise e discussão dos resultados, representando a produção científica mais relevante sobre Educação Física escolar e TDAH no período de 2015 a 2025.

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise (2015–2025)

Nº	Título	Autor (es)	Ano	Plataforma
1	Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física	Costa, Moreira e Seabra	2015	SciELO

2	Conhecimento de professores e estudantes de Educação Física sobre o TDAH	Medeiros, Gama e Ferracioli	2018	SciELO
3	O TDAH no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática pedagógica	Paiano	2019	Google Acadêmico
4	O impacto das práticas escolares na autoestima de alunos com TDAH	Ribeiro, Guimarães e Lima	2020	Google Acadêmico
5	O corpo em movimento e a aprendizagem: práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física	Moreira e Silva.	2022	SciELO
6	Educação Física e TDAH: desafios e possibilidades na escola contemporânea	Granjeão	2023	Google Acadêmico
7	A Educação Física como espaço de inclusão para alunos com TDAH	Landskron e Sperb	2023	SciELO
8	A intervenção da Educação Física no processo de aprendizagem de crianças com TDAH	Silva	2023	Google Acadêmico

Fonte: elaboração própria (2025)

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E ATENÇÃO

A atenção é uma engrenagem silenciosa, porém essencial no funcionamento do processo de aprendizagem. Quando comprometida, como frequentemente ocorre em crianças com TDAH, interfere diretamente na realização de tarefas, na permanência em contextos

escolares e na capacidade de organizar pensamentos e ações. Sem ela, até os desafios mais simples da rotina escolar podem se tornar obstáculos significativos (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019; Moreira e Silva, 2022). O desafio, no entanto, não está apenas em iniciar uma atividade, mas em sustentar o foco, ignorar estímulos irrelevantes e regular a ação diante de exigências cognitivas prolongadas. Essas dificuldades são descritas por Costa, Moreira e Seabra (2015) como manifestações comuns em alunos com TDAH, que frequentemente apresentam comprometimento nas funções de atenção sustentada, memória de trabalho e organização da ação.

Mesmo sendo um dos sintomas mais reconhecidos do TDAH, a desatenção ainda é frequentemente mal interpretada no ambiente escolar. Estudos mostram que muitos alunos com o transtorno são rotulados como desinteressados, indisciplinados ou desmotivados, especialmente quando seus comportamentos não se encaixam nas expectativas tradicionais de atenção e rendimento (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019; Moreira e Silva, 2022). Essa leitura equivocada não apenas dificulta o acesso ao diagnóstico e às intervenções necessárias. Ela silencia o transtorno. Quando o comportamento desatento é interpretado como falta de interesse ou desmotivação, o aluno com TDAH deixa de ser reconhecido como alguém que necessita de apoio e passa a ser percebido como alguém difícil de lidar. O problema, então, deixa de ser o transtorno e se torna o próprio aluno. Essa realidade é comprovada por Costa, Moreira e Seabra (2019), que identificaram uma diferença significativa entre os alunos percebidos como tendo TDAH e os efetivamente diagnosticados nas escolas, revelando que a percepção dos professores, sustentada por um olhar pouco qualificado, é o principal fator de encaminhamento ou omissão de casos. Esse julgamento equivocado, além de reforçar estigmas, evidencia o quanto o olhar pedagógico precisa ser ampliado para reconhecer a complexidade do TDAH como condição neurobiológica e não como falha de conduta (Paiano, 2019; Moreira e Silva, 2022).

Diante da dificuldade da escola em reconhecer os sinais do TDAH, a Educação Física se afirma como um campo pedagógico capaz de favorecer a construção da atenção. Mais do que uma disciplina centrada no movimento, promove vivências que mobilizam raciocínio, cooperação, escuta, regulação e tomada de decisão. Como observam Moreira e Silva (2022), aulas bem planejadas de Educação Física estimulam a atenção e a regulação emocional ao integrar desafios motores, estímulos sensoriais e vínculo com o professor. Nesse contexto, o aluno com TDAH não precisa se ajustar a um modelo rígido para aprender: ele pode se mover, se relacionar, se expressar e ser reconhecido em sua singularidade.

Essa possibilidade foi demonstrada por Costa, Moreira e Seabra (2015), em um estudo que aplicou jogos psicomotores e atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica a crianças com TDAH. As intervenções, conduzidas com clareza nas instruções, rotina definida e mediação constante, geraram avanços significativos na atenção, na organização e na participação dos alunos. O que o estudo revela é que o desenvolvimento da atenção não exige imobilidade, mas sim movimento com propósito. Quando o corpo é mobilizado com intencionalidade, a atenção emerge do movimento como uma construção viva, e não como algo que se impõe pela imobilidade.

Esse resultado é reforçado por Paiano (2019), que analisou os efeitos de propostas motoras com alto engajamento cognitivo, como jogos cooperativos, circuitos com revezamento e desafios por etapas. O estudo identificou melhorias consistentes na atenção seletiva e no controle inibitório, especialmente quando as atividades envolviam alternância de papéis, respeito às regras e decisões em grupo. Esses efeitos não foram observados em exercícios repetitivos e isolados, o que mostra que não é qualquer movimento que favorece o foco, mas sim aquele que exige estrutura, raciocínio e interação social. Moreira e Silva (2022) ampliam essa compreensão ao apontar que a atenção pode ser favorecida em contextos que ativam múltiplos sentidos e promovem envolvimento real com a proposta. Aulas de Educação Física com desafios motores progressivos, tempo definido, regras claras e feedback imediato estimulam a liberação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, diretamente relacionados à atenção. Nesse cenário, jogos com variações de função, percursos orientados e atividades com cooperação são recursos pedagógicos potentes, principalmente quando mediados com escuta ativa, consistência e objetivos claros.

A estrutura da aula exerce influência direta sobre o desenvolvimento da atenção e da autorregulação. Ambientes organizados, com propostas claras e mediação contínua, favorecem a permanência da criança na tarefa e estimulam sua participação ativa. Como evidenciam Costa, Moreira e Seabra (2015), o planejamento intencional, a constância nas orientações e a presença pedagógica do professor são elementos determinantes para sustentar o foco e a estabilidade emocional durante as atividades. Quando o docente compreende o impacto de suas escolhas metodológicas, a aula deixa de ser apenas um conjunto de exercícios e se transforma em uma experiência educativa que oferece estrutura, expressão e pertencimento.

Diante dessas evidências, é possível afirmar que a atenção não é uma condição prévia à aprendizagem, mas uma competência que pode ser desenvolvida em contextos vivos e

intencionais. A Educação Física, com sua linguagem corporal, suas dinâmicas coletivas e desafios práticos, constitui um campo privilegiado para esse processo. Quando planejado com intencionalidade, o movimento torna-se experiência formativa, desafiando o aluno a manter o foco, interpretar situações, sustentar o engajamento e construir relações em tempo real.

A atenção, portanto, pode ser construída em movimento. E é esse tipo de vivência que a Educação Física oferece. “A atenção não é uma função isolada, mas o resultado da autorregulação em ação, sustentada por motivação e propósito” — Barkley (2023, p. 112). Essa compreensão neuropsicológica sustenta a ideia de que o foco e a permanência na tarefa podem ser estimulados em contextos dinâmicos e estruturados, onde o corpo e o pensamento se articulam como unidade. Quando o movimento é mediado pedagogicamente, a atenção deixa de ser vista como uma meta isolada e se torna parte do processo formativo, resultado da integração entre corpo, emoção e pensamento.

3.2 CORPO EM MOVIMENTO, MENTE EM CONSTRUÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A AUTORREGULAÇÃO DE ESTUDANTES COM TDAH

A Educação Física representa uma experiência viva de transformação e reconhecimento para estudantes com TDAH. Ao integrar movimento, jogo, desafio e cooperação, abrange práticas que permitem ao aluno canalizar sua energia com sentido. É nesse contexto concreto e dinâmico que o corpo se torna linguagem e o comportamento se converte em possibilidade. Quando mediada com sensibilidade e planejada com intencionalidade, ultrapassa o exercício físico e consolida vivências que favorecem vínculos, regulação e pertencimento no ambiente escolar (Moreira e Silva, 2022). Os autores destacam que o movimento, quando conduzido com consistência e propósito, torna-se instrumento de desenvolvimento integral, promovendo responsabilidade, expressão e engajamento dos alunos.

A força educativa da Educação Física torna-se ainda mais evidente diante dos desafios impostos pelos sintomas de impulsividade e hiperatividade, características marcantes do TDAH. Essas manifestações, amplamente reconhecidas pela literatura como de origem neurológica (Landskron e Sperb, 2023), incluem movimentação excessiva, dificuldade em esperar a vez, interrupções constantes e agitação verbal e motora. Embora não sejam voluntárias, ainda são

frequentemente interpretadas na escola como desobediência, imaturidade ou falta de limites. A percepção negativa que muitos professores desenvolvem em relação aos alunos com TDAH, segundo Costa, Moreira e Seabra (2019), acaba por afastá-los de oportunidades de aprendizagem e de experiências capazes de gerar sentido e desenvolvimento.

Quando o olhar pedagógico se transforma, a criança com TDAH deixa de ser reduzida aos comportamentos que manifesta e passa a ser reconhecida em sua complexidade. Essa mudança não altera apenas o modo como ela é vista, mas também como passa a se ver: reconstrói vínculos, fortalece a autoestima e renova sua relação com o aprender. Essa vivência confirma a Educação Física como campo pedagógico de protagonismo, no qual o professor atua como mediador sensível de experiências que integram corpo, escuta e construção de sentido. Quando conduzida com clareza e propósito, não apenas acolhe o aluno com TDAH, mas transforma sua trajetória escolar em um percurso de pertencimento e autoria, devolvendo-lhe o direito de aprender e ser respeitado em sua singularidade (Moreira e Silva, 2022; Paiano, 2019).

A transformação do olhar, porém, só se consolida quando o contexto escolar reconhece os impactos subjetivos dos rótulos e da exclusão. O estigma não é apenas pedagógico, mas também afetivo e emocional. Ribeiro, Guimarães e Lima (2020) alertam que uma das consequências mais recorrentes das experiências escolares negativas é a construção de uma baixa autoestima. A criança que é constantemente repreendida, corrigida e rotulada passa a acreditar que seu comportamento é inadequado por natureza, internalizando uma visão negativa de si mesma. Paiano (2019) complementa que, diante da ausência de estratégias específicas, muitos professores recorrem a medidas disciplinares punitivas, afastando o aluno de experiências que poderiam favorecer seu desenvolvimento. Nesse cenário, a Educação Física se consolida como campo pedagógico de reconstrução e ressignificação: ao propor vivências práticas, com regras claras, desafios motores e estímulo à cooperação, permite que o aluno experimente novas formas de agir, interagir e se reconhecer como sujeito capaz.

A efetividade dessas vivências está diretamente relacionada às práticas pedagógicas que as sustentam. As pesquisas analisadas confirmam a eficácia dessas propostas. Paiano (2019) relata que intervenções motoras realizadas em ambiente escolar, especialmente aquelas com alto engajamento cognitivo — como jogos cooperativos, circuitos com metas e atividades que exigem alternância de papéis — geraram impactos positivos na redução da impulsividade e da hiperatividade. Nessas situações, a criança aprende a esperar, escutar, tomar decisões em grupo e regular suas ações com base no contexto. A autorregulação não é ensinada como regra imposta,

mas construída pela experiência compartilhada. Moreira e Silva (2022) acrescentam que propostas lúdicas, com variações de intensidade, tempo determinado, desafios progressivos e feedback imediato, estimulam o controle inibitório e favorecem a organização do comportamento em tempo real.

O desenvolvimento dessas habilidades comportamentais é sustentado também em nível neuroquímico. Moreira e Silva (2022) explicam que atividades físicas planejadas com intencionalidade e ritmo ativam a liberação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, fundamentais para a regulação da atenção e do comportamento. Verret et al. (apud Paiano, 2019) reforçam esses achados ao demonstrar que os melhores resultados ocorreram em propostas com objetivos pedagógicos definidos, e não em atividades repetitivas ou meramente aeróbicas. Esses dados evidenciam que o movimento só adquire potencial formativo quando é orientado por sentido, estrutura e vínculo com o aluno.

Dentro dessa perspectiva, a Educação Física evidencia sua dimensão mais profunda como linguagem de transformação. Ao integrar corpo, escuta, cooperação e desafio, as aulas se configuram como prática pedagógica viva e contexto de resignificação, onde o comportamento impulsivo deixa de ser um problema a ser contido e passa a ser um ponto de partida para a aprendizagem ativa. Essas práticas possibilitam ao aluno com TDAH participar a partir da própria singularidade. Em vez de adaptar-se a uma norma, ele é convidado a construir sentidos no movimento, desenvolver estratégias relacionais e vivenciar o pertencimento de forma ativa e respeitosa.

Afirmar que a Educação Física transforma a vivência escolar de alunos com TDAH é reconhecer sua relevância como campo formativo essencial, capaz de articular corpo, escuta, vínculo e desenvolvimento humano. Longe de ocupar um papel auxiliar ou complementar, constitui componente de protagonismo no processo de aprendizagem, sobretudo quando planejada com sensibilidade, clareza e intencionalidade pedagógica. Para muitas crianças, é na Educação Física que se inicia, pela primeira vez, a experiência de aprender sendo quem se é — com liberdade, respeito e sentido.

3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E PERTENCIMENTO: EXPRESSÃO, LIBERDADE E RECONHECIMENTO DO TDAH

O movimento é a forma mais primitiva de linguagem. Antes de aprender a escrever ou falar, a criança se comunica com o mundo por meio do corpo. Gestos, ritmos, deslocamentos e expressões motoras revelam emoções, necessidades, desejos e formas de estar no mundo (Moreira e Silva, 2022). Para a criança com TDAH, cuja experiência interna é marcada por impulsos intensos, pensamentos acelerados e sensações constantes, esse corpo em movimento é também um corpo que busca ser ouvido. O gesto é, muitas vezes, a maneira que ela encontra para expressar o que não consegue transformar em palavras. O deslocamento, por sua vez, não é apenas agitação: é uma tentativa do corpo de pedir inclusão, conexão e reconhecimento. Quando essa movimentação é negada, a criança perde sua principal forma de dizer ao mundo que quer participar. Restringir esse movimento é, na prática, impedir que diga quem é. Quando a escola exige que o aluno se comporte antes mesmo de permitir que se expresse, acaba silenciando sua singularidade, sua forma própria de aprender e de se conectar com o mundo (Paiano, 2019).

Com intencionalidade pedagógica, a Educação Física assume papel essencial nesse processo. Nela, o corpo não é limite, mas centro da experiência de aprendizagem. A criança com TDAH encontra nesse contexto a oportunidade rara de se expressar sem ser interrompida, de se mover sem ser contida e de ser percebida sem julgamento (Granjeão, 2023). Em um ambiente que compreende o movimento como linguagem, a energia antes vista como excesso passa a ser entendida como potência criadora. Mais do que permitir que a criança se mova, a Educação Física organiza esse movimento, conduzindo-o de forma significativa e relacional.

Quando o movimento é estruturado com escuta, ludicidade e mediação sensível, ele se transforma em canal legítimo de aprendizagem (Moreira e Silva, 2022). A energia que antes era combatida ganha direção: o gesto vira resposta, o deslocamento se converte em participação e o jogo torna-se lugar de escuta. A aula de Educação Física, nesse cenário, consolida-se como prática formativa essencial, contribuindo diretamente para o desenvolvimento subjetivo, social e emocional do aluno. Não se trata de um momento complementar, mas de uma experiência pedagógica autônoma, em que o aprender ocorre por meio do corpo em relação com o outro, com o ambiente e com a proposta.

A criança com TDAH não precisa esconder sua forma de ser para fazer parte. É reconhecida por completo, podendo se expressar com o corpo que ocupa e com a emoção que carrega. Essa transformação só se concretiza porque a Educação Física se baseia no corpo presente, na experiência partilhada e no movimento coletivo. O corpo do aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, e é nesse reconhecimento que ele é acolhido em um ambiente onde se aprende em movimento, na escuta compartilhada e na convivência com o outro. Granjeão (2023) e Moreira e Silva (2022) enfatizam que essa transformação só ocorre quando o movimento é acolhido, organizado e mediado com intencionalidade, dentro de um projeto pedagógico que compreende a diversidade como valor.

É justamente nessa vivência de ser visto, ouvido e reconhecido que a Educação Física revela sua dimensão mais profunda. Para a criança com TDAH, a escola costuma ser um espaço de contenção, onde o comportamento precisa ser ajustado antes de qualquer possibilidade de expressão. Nesse campo pedagógico que integra corpo, escuta e presença, a lógica se inverte: a criança passa a fazer parte não por se adequar, mas por ser legitimada em sua forma de existir. O que para muitos seria apenas uma aula prática torna-se um território de reconstrução subjetiva e pertencimento real.

A expressão corporal é também caminho para o desenvolvimento emocional e social. Crianças com TDAH enfrentam barreiras para organizar pensamentos, nomear emoções e atender às expectativas escolares tradicionais. Como apontam Costa, Moreira e Seabra (2015), essas dificuldades impactam a formação de vínculos e comprometem a construção da autoestima. Na Educação Física, porém, a linguagem corporal encontra lugar. O jogo, o desafio motor e as experiências de cooperação tornam-se vias legítimas para a criança comunicar o que sente, se conectar com o outro e elaborar vivências em um contexto que acolhe sua forma de ser (Paiano, 2019). Não se trata apenas de movimento, mas de reconhecimento no ato de se mover.

O impacto dessas vivências é profundo. Crianças que acumulam histórias escolares marcadas por rótulos, advertências e frustrações encontram, nas aulas de Educação Física, uma ruptura simbólica: o corpo que antes causava incômodo passa a ser valorizado. Deixa de ser visto como fonte de problema e passa a ser reconhecido como parte integrante do grupo. Como mostram Costa, Moreira e Seabra (2015), esse deslocamento de olhar contribui para a reconstrução da autoestima e o reengajamento com a escola. Quando a aula oferece estrutura, escuta e possibilidades de sucesso real — como acertar um passe, superar um desafio motor ou

colaborar com colegas —, a criança passa a se perceber como capaz. A construção da identidade e da segurança emocional, então, não se dá por imposição, mas por vivência significativa.

Para que isso aconteça, liberdade e estrutura precisam caminhar juntas. Como destacam Paiano (2019) e Moreira e Silva (2022), permitir o movimento com intencionalidade não significa abrir mão da organização pedagógica, mas dar direção ao gesto. Aulas com tempo definido, objetivos claros, variação de papéis e mediação atenta oferecem à criança o ambiente seguro de que precisa para experimentar a si mesma sem medo. Granjeão (2023) reforça que o professor, nesse cenário, deixa de atuar como gestor de disciplina e se torna mediador de encontros — entre o corpo e o mundo, entre o aluno e o grupo, entre o sujeito e sua própria expressão.

Reconhecer a Educação Física como prática de expressão, acolhimento e pertencimento não é idealização, mas constatação que emerge da experiência docente. Quando o corpo é legitimado como linguagem e a escuta do professor se faz presente, o movimento se transforma em encontro: entre aluno e mundo, entre gesto e significado, entre presença e aprendizado.

Na Educação Física, o corpo fala antes da palavra, sente antes do pensamento e aprende antes do conceito. Cada gesto carrega a história do sujeito e revela o modo como ele se reconhece no mundo. Quando o professor acolhe esse gesto, ele não ensina apenas o movimento, mas oferece à criança o direito de existir em sua forma mais verdadeira (GRANJEÃO, 2023, p. 91).

O estudante com TDAH, tantas vezes invisibilizado em contextos que não compreendem sua singularidade, encontra na prática corporal um meio legítimo de ser e de participar. Nesse movimento mediado por vínculo, ritmo e sensibilidade, ele deixa de apenas estar na escola e passa, de fato, a fazer parte dela.

3.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU PAPEL DIANTE DOS SINTOMAS DO TDAH

O contexto da Educação Física revela dimensões do comportamento infantil que dificilmente emergem com tanta nitidez em outros espaços escolares. Em meio ao movimento, às regras, à cooperação e aos desafios motores, traços como impulsividade, hiperatividade ou desatenção tornam-se evidentes. É nesse ambiente que o professor de Educação Física ocupa um papel estratégico: o de observador sensível e mediador de experiências que ultrapassam o desempenho físico, alcançando aspectos cognitivos e emocionais. Mais do que um executor de atividades, ele é uma presença viva, capaz de compreender o corpo como linguagem e o comportamento como expressão do sujeito em construção.

Embora não seja função do professor diagnosticar transtornos, sua escuta ativa pode constituir o primeiro passo para processos mais amplos de acolhimento e intervenção. Costa, Moreira e Seabra (2015) destacam que esse docente tem acesso privilegiado a situações nas quais os sintomas do TDAH se manifestam de forma intensa. Dificuldades de autorregulação, interrupções frequentes, agitação motora e emocional, baixa tolerância à frustração e comportamentos impulsivos são observados com clareza durante as aulas, especialmente quando as propostas envolvem regras, organização coletiva e tomada de decisões em tempo real.

Esse olhar atento não nasce do acaso. Ele resulta de uma postura pedagógica fundamentada, de uma escuta que vai além do julgamento e se compromete com o desenvolvimento humano. Landskron e Sperb (2023) reforçam que a presença do professor de Educação Física como observador qualificado pode contribuir de modo decisivo para a identificação precoce de comportamentos atípicos, colaborando com a equipe pedagógica em processos de acompanhamento e suporte. Essa atuação interprofissional é essencial para romper práticas que culpabilizam a criança por aquilo que não controla e, em contrapartida, construir estratégias que respeitam sua singularidade.

Para que esse papel se concretize com responsabilidade, é indispensável que o professor reconheça o TDAH não como um conjunto de “más condutas”, mas como uma condição neurobiológica que demanda sensibilidade e conhecimento. Costa, Moreira e Seabra (2019) observam que ainda é comum que comportamentos associados ao transtorno sejam confundidos com indisciplina ou desrespeito, o que compromete o processo de ensino e a autoestima da criança, frequentemente levada a se perceber como inadequada ou incapaz.

O trabalho do professor, portanto, precisa estar sustentado em foco, método e critério. A observação deve ser sistemática e intencional, centrada em comportamentos que se repetem em

diferentes atividades e contextos. É fundamental identificar padrões como dificuldade de esperar a vez, dispersão diante das instruções, impulsividade em jogos com regras fixas e reações desproporcionais a frustrações (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Landskron e Sperb, 2023). Esses registros, feitos de forma objetiva e descritiva, devem evitar juízos de valor ou interpretações diagnósticas. O diálogo contínuo com a coordenação e os demais docentes amplia a compreensão sobre o aluno e fortalece o acompanhamento pedagógico multidisciplinar (Paiano, 2019).

No campo prático, as próprias estratégias pedagógicas podem funcionar como instrumentos de observação. Atividades com turnos definidos, circuitos com alternância de papéis, jogos cooperativos e tarefas que exigem mudanças rápidas de atenção são úteis para perceber padrões de autorregulação e comportamento (Costa, Moreira e Seabra, 2015; Paiano, 2019). Critérios como tempo de permanência na tarefa, resposta a regras, capacidade de escuta e manejo emocional diante do erro ajudam a delinear o perfil atencional do aluno e a subsidiar intervenções futuras (Landskron e Sperb, 2023). Essa observação pedagógica não tem caráter clínico, mas oferece elementos concretos para o trabalho conjunto entre professores, equipe gestora e família.

Ainda assim, o exercício dessa escuta qualificada não pode depender apenas da boa vontade individual. Ele precisa estar amparado por uma formação inicial sólida, que prepare o futuro professor para compreender o desenvolvimento infantil e identificar sinais de transtornos como o TDAH. A ausência dessa formação específica compromete não só a atuação docente, mas a própria função social da escola como espaço de inclusão e desenvolvimento integral. Costa, Moreira e Seabra (2019) destacam que muitos professores de Educação Física relatam insegurança ao lidar com alunos com TDAH por não terem recebido orientações adequadas durante a graduação. Essa lacuna é confirmada por dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023), que revelam que a maioria das licenciaturas ainda trata a educação inclusiva de maneira genérica, sem aprofundamento prático e interdisciplinar.

Formar professores capazes de reconhecer a diversidade do comportamento infantil é uma urgência ética e pedagógica. O compromisso da escola não é apenas o de ensinar conteúdos, mas o de garantir que cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver sem ser reduzido ao seu sintoma. Quando o docente de Educação Física compreende o comportamento como linguagem e a diferença como potência, ele transforma o ato de observar em gesto de cuidado — e a aula, em espaço de descoberta e pertencimento.

3.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS APLICADAS À EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM TDAH

As estratégias pedagógicas aplicadas à Educação Física para alunos com TDAH não devem ser compreendidas como respostas emergenciais destinadas a conter comportamentos, mas como parte essencial de um planejamento estruturado que organiza a aula em torno da construção da atenção, da autorregulação e do pertencimento. Em contextos que envolvem crianças com TDAH, não é a intensidade da atividade física que transforma, mas a clareza da proposta, a constância dos comandos, a previsibilidade do ambiente e a mediação sensível. Como afirmam Moreira e Silva (2022) e Paiano (2019), propor movimento não é suficiente: é preciso atribuir-lhe sentido pedagógico, propósito e direção, de modo que o aluno possa compreender, agir e se organizar dentro da experiência.

A criança com TDAH enfrenta, por definição neurobiológica, dificuldades em regular a atenção, inibir respostas impulsivas e sustentar comportamentos orientados a metas. Barkley (2023), em uma das obras mais completas sobre o transtorno, explica que essas dificuldades decorrem de disfunções nas funções executivas — especialmente nas áreas responsáveis pela memória de trabalho, regulação emocional, planejamento e autorreflexão. Assim, a desorganização observada em sala não é resultado de escolha, mas de uma limitação momentânea de controle em contextos imprevisíveis. Quando o professor compreende essa dinâmica, sua intervenção deixa de ser corretiva e torna-se preventiva: ele organiza o espaço antes do caos, cria estrutura antes da falha.

Entre as estratégias mais eficazes estão os jogos cooperativos com alternância de papéis, os circuitos com etapas bem definidas e os desafios motores com tempo determinado e objetivos claros. Essas práticas possibilitam que a criança experimente diferentes funções no grupo, exercite a escuta ativa, aprenda a esperar a vez e desenvolva a capacidade de manter-se na tarefa. Um exemplo concreto é a aula organizada em estações: cada estação contém uma tarefa com tempo cronometrado, explicação visual do objetivo e feedback imediato ao final. Como demonstram Costa, Moreira e Seabra (2015), atividades com esse nível de estrutura e clareza ampliam o tempo de engajamento dos alunos e reduzem a ocorrência de comportamentos impulsivos.

O uso de painéis visuais e cronômetros visíveis também é uma ferramenta poderosa. Quando a criança compreende o que virá em seguida, quanto tempo resta para a conclusão da tarefa e quais são os critérios de sucesso, ela tende a se autorregular com mais eficácia. Paiano (2019, p. 67) reforça que “a clareza na rotina e a previsibilidade das atividades são elementos que reduzem a ansiedade e fortalecem o engajamento dos alunos com TDAH, pois transformam o ambiente escolar em um espaço seguro para experimentar e aprender.” Essa previsibilidade favorece tanto a concentração quanto o sentimento de segurança, permitindo que a energia da criança se converta em foco e aprendizagem.

Essas estratégias ganham força quando associadas a uma mediação ativa e afetiva. O aluno com TDAH precisa do professor presente, não apenas fisicamente, mas emocionalmente implicado no processo. Isso se manifesta em gestos simples de grande efeito: antecipar verbalmente a vez do aluno, reforçar positivamente pequenas conquistas, reposicionar regras de modo visual quando necessário e ajustar a tarefa sem punição diante de sinais de frustração. Paiano (2019) destaca que a mediação direta e afetiva é determinante para a permanência da criança na atividade, sobretudo quando há sinais de desorganização. Landskron e Sperb (2023) acrescentam que o professor de Educação Física, ao atuar como agente regulador das experiências corporais, pode se tornar uma referência afetiva e cognitiva no cotidiano escolar da criança com TDAH.

Além dos aspectos pedagógicos e relacionais, há fundamentos neurobiológicos que explicam a eficácia dessas práticas. Atividades físicas planejadas com clareza, propósito e vínculo emocional positivo estimulam a liberação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, diretamente associados à atenção, ao controle inibitório e à motivação (Barkley, 2023; Moreira e Silva, 2022). Assim, o impacto da Educação Física não se restringe à esfera motora: ele reverbera nas bases neuroquímicas que sustentam o comportamento e a aprendizagem.

É fundamental compreender que essas estratégias não se destinam apenas aos alunos com TDAH. Elas constituem boas práticas pedagógicas universais, que beneficiam toda a turma. Quando o professor estrutura o ambiente, media com sensibilidade, estabelece vínculos e oferece caminhos claros para a participação, ele não apenas inclui — ele ensina com excelência. A Educação Física, nesse sentido, deixa de ser vista como espaço de gasto de energia e se afirma como campo de construção de sentido, no qual o comportamento é compreendido como linguagem e o movimento se converte em aprendizagem. É nesse cenário que o aluno com

TDAH encontra, talvez pela primeira vez, a possibilidade de existir com liberdade, estrutura e propósito.

3.6 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDAH

A análise das produções científicas revelou que a Educação Física tem sido reconhecida como um campo pedagógico relevante para o desenvolvimento de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No entanto, o levantamento realizado evidenciou limitações significativas na produção acadêmica voltada especificamente a essa interface. Embora os estudos consultados reafirmem a contribuição da Educação Física na promoção da atenção, da autorregulação e do pertencimento, ainda são escassas as investigações que descrevem metodologias aplicadas, práticas docentes ou experiências concretas em contextos escolares.

Grande parte dos trabalhos analisados aborda o TDAH sob uma perspectiva predominantemente teórica ou generalista, com foco em aspectos psicológicos e comportamentais, enquanto poucos exploram o potencial educativo do movimento nas aulas de Educação Física. Essa lacuna limita a compreensão de como os princípios da inclusão, da intencionalidade pedagógica e da mediação docente se concretizam na prática cotidiana. Assim, o campo ainda carece de estudos empíricos e descritivos que apresentem propostas metodológicas, estratégias pedagógicas e relatos de experiências voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de estudantes com o transtorno.

Outra limitação identificada refere-se à dispersão temporal e conceitual das pesquisas. As publicações analisadas distribuem-se em períodos e abordagens distintas, o que dificulta a consolidação de um corpo teórico contínuo e integrado. Em alguns casos, a Educação Física aparece apenas de forma secundária, mencionada como suporte ou complemento, sem ser tratada como área de conhecimento autônoma. Essa fragmentação reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a Educação Física como componente formativo central no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como instrumento de intervenção comportamental.

Apesar dessas limitações, as evidências reunidas indicam uma direção promissora. Os estudos revisados demonstram que, quando planejada com intencionalidade e mediada com sensibilidade, a Educação Física atua diretamente sobre dimensões cognitivas, socioafetivas e comportamentais. Essa constatação reforça a importância de novas investigações que aprofundem o diálogo entre teoria e prática, ampliem a representatividade dos contextos escolares e contribuam para a formação de professores preparados para lidar com a diversidade do comportamento infantil.

Refletir sobre o TDAH pela lente da Educação Física significa compreender que o aprendizado não se limita à gestão da conduta, mas envolve a criação de experiências corporais significativas, nas quais o corpo é reconhecido como via legítima de conhecimento e expressão. O desafio que permanece é transformar esse reconhecimento em ações pedagógicas concretas, capazes de tornar a escola um espaço real de acolhimento, desenvolvimento e pertencimento para todos os alunos.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o número reduzido de estudos sobre TDAH na Educação Física não revela uma limitação do método, mas sim a carência de investigações voltadas a essa interface. A busca foi ampla, criteriosa e atual, mas o campo ainda se encontra em expansão. Justamente por isso, este trabalho se torna necessário: ele organiza, aproxima e dá visibilidade a discussões que ainda estão dispersas, abrindo espaço para novas produções e para um olhar mais sensível sobre o aluno com TDAH nas aulas de Educação Física.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo evidenciar como a Educação Física se constitui como prática pedagógica formadora no desenvolvimento de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A partir da análise bibliográfica, foi possível compreender que a Educação Física, quando conduzida com intencionalidade, estrutura e sensibilidade, consolida-se como um campo essencial para a construção de experiências significativas que envolvem atenção, autorregulação e pertencimento.

Os resultados revelaram que o movimento não é apenas expressão corporal, mas linguagem educativa. Nele, a criança aprende a se reconhecer, a se organizar e a se relacionar com o outro. As produções analisadas mostram que práticas pedagógicas pautadas em planejamento claro, regras definidas e mediação contínua sustentam o foco, a permanência na tarefa e o engajamento nas vivências coletivas. A Educação Física se confirma, assim, como campo de saber que articula corpo, pensamento e emoção em processos vivos de aprendizagem.

A presença docente emerge como elemento estruturante nesse processo. O professor de Educação Física, ao atuar com escuta e mediação qualificada, transforma a aula em experiência de encontro e reconhecimento. Sua intervenção não corrige, mas organiza; não controla, mas conduz. É pela constância, pela afetividade e pela clareza que o professor cria condições para que a criança com TDAH aprenda a se autorregular, a confiar em si e a participar de forma ativa e legítima no contexto escolar.

Ainda que os avanços sejam notórios, as produções analisadas revelam lacunas significativas no campo da Educação Física escolar voltada a alunos com TDAH. São escassas as descrições metodológicas e os relatos de práticas aplicadas que traduzam, na vivência cotidiana, os princípios de inclusão e mediação presentes na literatura. Há, portanto, necessidade de ampliar estudos empíricos que articulem teoria e prática e ofereçam subsídios concretos para a formação docente, fortalecendo a escola como espaço de escuta, estrutura e desenvolvimento integral.

Mesmo com o número reduzido de estudos encontrados, o processo de busca foi extenso e rigoroso. A pouca quantidade de produções específicas sobre TDAH na Educação Física não indica falha no método, mas revela a escassez de pesquisas voltadas a essa relação. Essa constatação reforça a importância desta investigação, que reuniu e analisou as produções mais relevantes, contribuindo para ampliar o debate e fortalecer o olhar pedagógico sobre o aluno com TDAH nas aulas de Educação Física. Este trabalho não se limita a reunir informações — ele provoca reflexão, inspira novas perguntas e convida à continuidade do diálogo entre corpo, movimento e aprendizagem.

Refletir sobre o TDAH pela lente da Educação Física é reconhecer que o aprender se dá em movimento. O corpo, tantas vezes silenciado por práticas que priorizam a contenção, revela-se como via legítima de conhecimento e expressão. A Educação Física, quando mediada com intenção e sensibilidade, reafirma-se como prática pedagógica viva — aquela que não apenas ensina, mas acolhe; que não apenas movimenta, mas transforma; que permite à criança existir, aprender e ser reconhecida em sua singularidade.

Ao longo da escrita deste trabalho, percebi que não estava apenas desenvolvendo uma pesquisa acadêmica — estava escrevendo, de alguma forma, a história da minha própria infância. Cada artigo lido foi como abrir uma janela para dentro de mim: revivi a menina inquieta que não se encaixava nas carteiras, que escutava que era “distraída demais”, “agitada demais”, “difícil demais”. Mas também reencontrei, em cada linha, a mesma menina que descobriu que nas aulas de Educação Física eu poderia realmente ser eu — e isso era visto como algo bonito, natural e verdadeiro. O espaço onde o corpo falava antes da mente, onde o movimento era liberdade e onde o aprender finalmente fazia sentido.

Escrever sobre o TDAH foi mais do que um simples trabalho acadêmico: foi um gesto de reconciliação. Um retorno àquela versão minha que tantas vezes se sentiu errada, para enfim dizer a ela que estava tudo bem — que a intensidade nunca foi um defeito, mas uma forma genuína de existir no mundo. Este trabalho, portanto, não é apenas sobre alunos com TDAH. É sobre mim. Sobre a menina que transformou o caos em clareza, a dúvida em propósito e a dor em caminho.

Por meio da Educação Física eu pude respirar, criar, me mover e me sentir aceita. Foi também por meio dela que descobri o poder de transformar o corpo em linguagem e o movimento em aprendizado. Se hoje sou professora, pesquisadora e mulher, é porque um dia

aquela menina encontrou no pátio da escola o que nenhum diagnóstico conseguiu lhe tirar: a coragem de se reconhecer inteira.

Hoje, ao finalizar este ciclo, sinto orgulho. Orgulho da minha história, do caminho que percorri e da mulher que me tornei. Este trabalho é uma carta àquela Luana do passado — a que tentava se encaixar em moldes que nunca foram feitos para ela. A que não sabia ainda que o seu jeito seria a sua força, que a sua diferença seria o seu dom, e que um dia ela transformaria tudo isso em estudo, em ciência e em inspiração para outras pessoas. Foi na Educação Física que eu aprendi a ser eu.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, Russell A. **Educação inclusiva e neurodiversidade: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com distúrbios de aprendizagem**. IOSR Journal of Business and Management, v. 26, n. 10, p. 1–12, 2024.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Castilho; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 37, n. 4, p. 345–352, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANJEÃO, Maria da Conceição. **Educação Física escolar e TDAH: possibilidades de inclusão no contexto pedagógico**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, v. 9, n. 2, p. 210–225, 2023.

LANDSKRON, Rúbia; SPERB, Tânia Mara. **TDAH e Educação Física: reflexões sobre práticas escolares inclusivas**. Revista Psicopedagogia em Foco, v. 15, n. 1, p. 67–84, 2023.

MEDEIROS, Thiago; GAMA, Daniela; FERRACIOLI, Maria. **Conhecimento de professores e estudantes de Educação Física sobre o TDAH**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 32, n. 2, p. 215–228, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOREIRA, André Luiz; SILVA, Jéssica Rodrigues. **A Educação Física como mediadora do desenvolvimento de funções executivas em crianças com TDAH**. Revista Movimento, v. 28, n. 2, p. 1–18, 2022.

PAIANO, Thiago José. **A Educação Física como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH**. Revista Paulista de Educação Física, v. 33, n. 1, p. 55–72, 2019.

RIBEIRO, Carla Beatriz Carvalho; GUIMARÃES, Elizabeth; LIMA, Ana Paula. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e sua relação com a baixa autoestima e relacionamentos problemáticos**. Olhares da Educação: Ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos, v. 5, p. 197–205, 2020.

SILVA, Fernanda Souza. **A intervenção da Educação Física no processo de aprendizagem de crianças com TDAH**. Revista Educação, Corpo e Movimento, v. 11, n. 1, p. 88–102, 2023.

Luana Sousa Tôsto
(Discente)

Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
(Docente Orientadora)