

SUPER

ISSN 2238-7706

Uni

Ano 4 – nº 6 – janeiro a junho de 2015

A psicomotricidade

como ferramenta
da educação física
na educação
precoce





Ano 4 – n° 6 – janeiro a junho de 2015
Brasília – DF – Brasil



Publicação trimestral pela Faculdade Mauá de Brasília

ISSN 2238-7706

A SuperUni é especializada na publicação de material científico da comunidade acadêmica do Distrito Federal

Instituto Mauá de Pesquisa e Educação Ltda
Setor Habitacional Vicente Pires, Rua 4-C, ch. 12, CEP:72110-600
Taguatinga – Brasília – DF
Tel: (61) 3397-5251
Endereço eletrônico: superuniversitaria@mauadf.com.br

Expediente

Faculdade Mauá de Brasília (MAUÁDF)

Diretora-Geral

Dilcia Teles Lima

Editores-Chefes:

Felipe Alves Leitão
Faculdade Mauá de Brasília
Rogério Emiliano de Assis

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Faculdade Mauá de Brasília

Editores Internos:

Alfredo Neto de Jesus Luz
Faculdade Mauá de Brasília

Antônio Ferreira Lima
Faculdade Mauá de Brasília

Editores Externos:

Douglas de Assis Teles Santos
Universidade do Estado da Bahia/UNEB

Maria Aparecida de Assis Teles Santos
Instituto Federal de Goiás/IFG

Neuda Alves do Lago
Universidade Federal de Goiás/UFG

Conselho Consultivo

Letras

Roseli Pioli Zanetin
Faculdade Anhanguera/São Paulo – Doutora
Augusto Luitgards
Universidade de Brasília - UNB – Doutor

Administração

Rubem Boff – FAE
Faculdade das Águas Emendadas - Doutor
Alceu de Amorim Von-Held
IESB/Brasília - Especialista
Sérgio Roberto Porto de Almeida
Doutor

Direito

Analice Cabral – Especialista
Faculdade Mauá de Brasília

Educação Física

Arilson Fernandes de Sousa - Mestre
Faculdade Mauá de Brasília
Marcus Tullius de Paula Senna – Mestre
Faculdade Mauá de Brasília

Design

Jovailton Vagner

Informações Gerais

Este periódico é especializado na publicação de material científico de autoria de graduandos, de profissionais e de docentes vinculados à Faculdade Mauá de Brasília ou a outras instituições de ensino superior, interessados na divulgação de sua produção acadêmica. O conteúdo dos artigos não representa, necessariamente, os pontos de vista dos organizadores.

Sumário



Letras pág. 6

Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol

Maria Aparecida de Assis Teles SANTOS
Neuda Alves do LAGO



Educação Física pág. 13

As principais abordagens pedagógicas renovadoras da Educação Física e sua importância na formação do professor

Allan Stefano de Sousa SANTOS
Ariel Vieira de MORAES FILHO



Educação Física pág. 19

Frequência cardíaca máxima em ciclistas: uma revisão sistemática

Luana Martins SANTOS
Sinara Moreira de Freitas SANTOS
Douglas de Assis Teles SANTOS



Educação Física pág. 24

A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação precoce

Adair Vieira SEMIÃO
Ariel Vieira de MORAES FILHO

Letras pág. 36

As Dificuldades dos Alunos Disléxicos no
Processo de Transição do 5º ano para o 6º
ano do ensino fundamental

Acácia Veras Gomes da SILVA
Eunice Nóbrega PORTELA



Letras pág. 48

A brincadeira e suas implicações
na Educação Infantil

Karina Franco dos Santos
Pâmela Pereira Ventura
Thiago Leite de Souza
Samuel Estevam Vidal



Educação Física pág. 53

Desafios e possibilidades da Educação Física
como forma de inclusão de deficientes
visuais no ensino fundamental

Cleide Oliveira Souza
Rosângela Jerônimo Sampaio
Samuel Estevam Vidal





Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol

Maria Aparecida de Assis Teles SANTOS

Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS/JATAÍ/CÓDIGOS E LINGUAGENS

Neuda Alves do LAGO

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/LETRAS

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), surgidos em 1997 e elaborados pelo MEC, visam, segundo DOURADO e OBERMARK (2006 p. 11), dar uma contribuição na correção de falhas em nosso sistema educacional, procurando aportar uma melhoria na qualidade de ensino. É neste contexto que, a partir do ensino fundamental II, existe a preocupação de

que ao menos uma língua estrangeira deva configurar no currículo escolar, permitindo ao aluno um maior acesso ao mundo por meio de múltiplas perspectivas e possibilitando ao mesmo acessar as fontes de pesquisa, bem como poder adentrar no mercado, facilitando assim sua inserção num mundo cada vez mais globalizado.

De acordo com essa conjuntura é que, nos últimos anos, houve uma explosão no ensino de espanhol no Brasil, que se deu com o surgimento de diferentes centros de idiomas, ofertando a língua, e também pelo fato de que escolas regulares, especialmente da rede particular, incluíram em seus currículos, na última década, o ensino do espanhol como disciplina obrigatória ou opcional (FERNÁNDEZ, 2000, p.27).

Além disso, atualmente a realidade do ensino de língua espanhola é bem diferente. Há um grande número de escolas da rede pública e privada que oferecem o espanhol como língua estrangeira. A língua passou a ser valorizada, principalmente pelo fato de as relações comerciais do Brasil incluir países que falam espanhol. Em sete de julho de 2004, houve a aprovação do projeto de Lei nº 3.987/00 pela Câmara dos Deputados. O projeto versa sobre a obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio das escolas públicas e privadas do Brasil, conferindo o caráter facultativo da implantação às escolas do ensino fundamental, dando à língua uma maior importância no contexto educacional. Tal realidade faz com que tenhamos um panorama totalmente diferente do descrito até o momento.

Neste artigo, abordamos a relação que se pode estabelecer entre crenças e o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, a fim de compreender como tais crenças influenciam a aquisição dessa como língua estrangeira. Durante as aulas, na observação de um grupo formado por três alunos, matriculados no centro de Línguas, de uma instituição formal de ensino, a UFG, esses revelaram suas crenças, muitas ligadas ao senso comum, sobre os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) em uma instituição formal de ensino. Entre elas destacamos: o fator idade, o temor ao erro, a busca pela correção gramatical, a preocupação com a imersão cultural no país de origem da língua para aprendê-la, entre outras que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

A questão em análise se faz importante por possibilitar o entendimento sobre o tema crenças no ambiente de aprendizagem de outras línguas estrangeiras, além do inglês, que possui uma grande quantidade de pesquisas já publicadas e, também, por envolver uma avaliação criteriosa dos aprendizes de espanhol sobre como se consideram e se avaliam como falantes e futuros usuários dessa língua ao concluírem o curso completo oferecido pelo Centro de

Línguas ou por qualquer outra instituição.

Dividimos este artigo nas seguintes partes: primeiro, fizemos uma incursão sobre os estudos nacionais relativos a crenças na aprendizagem de língua estrangeira. Em seguida, apresentamos a relação entre crenças e o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Na terceira seção, expomos a análise dos dados coletados neste estudo. Concluimos com algumas considerações acerca das implicações deste estudo para a sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

AS PESQUISAS A RESPEITO DE CRENÇAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Ao fazer uma breve incursão histórica sobre a pesquisa em crenças na Linguística Aplicada (LA) no Brasil, sem desconsiderar sua relevância no exterior, nos apoiamos em Barcelos (2004). A autora afirma que, em meados de 1990, iniciaram-se as investigações nessa área no Brasil. Em 1997, quatro trabalhos a respeito de crenças foram publicados nos Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), embora, desde 1995 já existisse uma preocupação com o tema em algumas teses e dissertações.

Barcelos (Ibid.) destaca os dois trabalhos inaugurais: a pesquisa de Leffa sobre as crenças de alunos de inglês da 5ª série e a publicação do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, de Almeida Filho, em 1993. Nessa obra se apresenta e se discute o termo cultura de aprender, que envolve as crenças dos alunos sobre as formas de se estudar e de se relacionar com a língua-alvo e seus contextos de uso.

Woods (1993, citado por Silva, 2007) utiliza a metáfora “floresta terminológica” para se referir às crenças, devido à complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino-aprendizagem de uma LE e ao grande número de termos encontrados na literatura, tanto em LA quanto em áreas afins, tais como: mitos, imagens, metáforas, teorias pessoais etc. Nesse sentido, Silva (2006) considera que os estudos sobre crenças no Brasil revelam uma preocupação com a construção de um referencial de formação sensível às demandas de nossa sociedade.

Considerando a sala de LE como um espaço social e de interação, entendemos que as crenças dos iniciantes de espanhol sobre como se veem como falantes desse idioma são fruto de uma enredada cadeia de fios,

Letras

que envolve, entre outros fatores, contexto, personalidade e coletividade.

Sendo assim, coadunam com a seguinte definição:

[crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p. 18).

Atualmente, a indissociabilidade entre crenças e contexto é inegável, mas isso nem sempre foi assim. Barcelos (2004) apresenta três relevantes momentos nas pesquisas sobre crenças em LA. No primeiro momento, elas eram descritas por meio de questionários fechados e possuíam um caráter prescritivo (certo ou errado); no segundo, se relacionavam com as estratégias de aprendizagem, porém o aluno ainda era idealizado e removido de seu contexto. Somente no terceiro momento é que o contexto passa a ser realmente investigado e as teorias sócio-histórico-culturais se aliam à LA para problematizar as crenças.

Reconhecendo a importância do contexto, vemos como ele delinea o ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil e sua relação com as principais crenças sobre o estudo desse idioma. Antes, porém, faz-se necessária uma rápida discussão sobre os termos Segunda Língua (L2) e LE; Aquisição e Aprendizagem.

CRENÇAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

São vários os estudiosos que utilizam os termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) sem distingui-los, para se referirem às línguas adquiridas depois da Língua Materna (LM). A equivalência ou diferenciação desses termos acaba dependendo, geralmente, do tipo de investigação e dos propósitos da análise de cada pesquisador. Na literatura da área de aprendizagem de espanhol, tanto no exterior como no Brasil, e para os objetivos deste artigo, a língua espanhola é considerada como língua estrangeira. Talfato se explica porque ela é o resultado de uma atitude in-

tencional do falante em querer aprendê-la, por isso possui um caráter de instrução formal. O mesmo ocorre com os termos aquisição e aprendizagem.

Segundo Krashen (1982), a aquisição é um processo inconsciente e espontâneo, semelhante à forma como uma pessoa se apropria de sua língua materna (LM). A aprendizagem, ao contrário, é um processo consciente e formal, voltado para o estudo de regras gramaticais e para a correção de erros. Por isso se dá em contexto formal de ensino. No caso deste trabalho, o estudo do espanhol é tratado como aprendizagem, mas não deixamos de considerar que existe também aquisição em sala de aula. A opção pelo termo aprendizagem se deve ao fato de a maioria dos participantes da pesquisa ter tido contato com o idioma somente no curso ofertado pelo CL1, ou instituição anômala, apesar de um deles já ter tido contato anterior com o idioma, através da convivência com os avós, que eram espanhóis, sem, contudo, apresentar domínio sobre a língua.

No decorrer da história do espanhol no Brasil, o idioma conheceu diferentes momentos, de maior ou menor projeção nacional. Entretanto, é a primeira vez que vivencia o processo de implantação de uma lei, a de nº 11.161/05, que torna sua oferta obrigatória no ensino médio e, por sua vez, gera uma grande demanda por formação de professores. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol (Ministério da Educação, 2006), documento que apresenta diretrizes para que esse idioma seja ensinado em âmbito nacional, nos propõe uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo do país. O documento nos chama a atenção para sua função social na promoção da cidadania e no reconhecimento da diversidade pela exposição à língua e à cultura de outrem.

Nesse panorama, as crenças populares relacionadas com a língua espanhola no Brasil são difundidas, e os alunos que buscam aprender esse idioma não conseguem imunizar-se contra elas. Podemos elencar, sucintamente, as mais comuns, veiculadas e propagadas na mídia ou presentes nas discussões em eventos científicos e na literatura sobre o ensino do idioma no Brasil:

- Espanhol é língua fácil, língua que não precisa ser estudada. O contato com a língua, com certeza, surpreendeu muitos alunos. A aparente fa-

cidade que muitos julgam ter para expressar-se em espanhol, dada a semelhança com o português, leva à crença que dominá-lo não exige esforço; equívoco que se desfaz à medida que se familiariza com o idioma.

O espanhol oferece ao falante do português, como se pode perceber com o seu estudo e conforme aponta a literatura, dificuldades em vários níveis. O desconhecimento das particularidades da língua e a semelhança com o português induzem o falante ao erro, levando-o a expressar-se em uma língua intermediária, o conhecido “portunhol”.

Essa crença se ancora na origem comum entre o português e o espanhol, o latim vulgar. A semelhança entre ambas é realmente grande, pois, entre as línguas neolatinas, são as que guardam maior afinidade entre si. Essa aparente facilidade gera o que Celada (2004) denomina de *ilusión de competencia espontánea*.

Almeida Filho (2001a, p.15) explica que “esse ‘quase-falar’, essa ‘criação possível, essa facilidade enfim que o falante de espanhol experimenta [...] mostra uma outra face – a da facilidade enganosa e do conhecimento movediço”. Como consequência, prevalece, quase sempre, a sensação de frustração sentida nos níveis intermediário e avançado de ensino. É aí, precisamente, que os alunos costumam perceber que não são capazes de encontrar aquilo que Kulikowski e González (1999) chamam de “La justa medida de una cercanía” entre as duas línguas;

- Espanhol é português mal falado. Essa crença se apóia na aproximação que é feita entre o espanhol e o dialeto, chamado de caipira do português, variedade socialmente discriminada e estereotipada do português do Brasil. A título de exemplo, citamos as formas verbais “mido”, “pido”, “preguntar”, assim como a ausência de “ss”, “ç”, “lh” dão a impressão de que se está falando e escrevendo de maneira “errada” a nossa própria língua. Conforme Almeida Filho (2001a), os aprendizes hispânicos também têm essa mesma sensação ao estudarem português;
- A aprendizagem se dará pelo estudo exaustivo dos falsos amigos. Segundo o linguista norte-americano Richman (Apud LUNA, 1998), 90% das palavras do português têm equivalentes

idênticos ou muito semelhantes no espanhol. Assim, podemos nos perguntar, se aprendermos os 10% do léxico que nos falta será suficiente para conhecer bem o espanhol? Vita (2004) desmistifica essa falsa crença e demonstra em suas pesquisas que “não há como renegar, no contato entre o Espanhol e o Português, a influência da história somente a uma parte do léxico – ‘às falsas amigas’ – e atribuir às ‘amigas’ um lugar seguro, livre dos mal-entendidos”. Nesse sentido, a língua deve ser estudada sistematicamente, como uma realidade linguística complexa e heterogênea;

- A variedade peninsular do espanhol tem mais prestígio que as demais variedades espanholas e hispano-americanas, por isso deve ser ensinada em detrimento das outras. A imagem que prevalece da variedade peninsular, em pesquisas realizadas por Santos (2004) e Irala (2004), é a de que ela é “tradicional”, “pura”, “formal”. Com relação a essa postura, as OCEM (Ministério da Educação, 2006) alertam para o perigo de se propagar uma falsa ideia de homogeneidade do idioma. Dessa forma, ao se ensinar a língua, é preciso mostrar que todas as variedades são ricas e válidas para desfazer estereótipos e preconceitos.

METODOLOGIA UTILIZADA E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, e em seguida, passamos a delinear algumas crenças reveladas durante as aulas e nas respostas dadas ao questionário (a versão brasileira do questionário SILL (Strategy Inventory for Language Learning), de Oxford (1989) que aplicamos aos participantes desse estudo.

Os dois termos clássicos para a classificação dos tipos de pesquisa ainda são qualitativa e quantitativa, que podem ser vistos, segundo Larsen-Freeman e Long (1991), como as duas extremidades de um continuum. Optamos por métodos qualitativos, predominantemente, pelo fato de que os consideramos mais apropriados para a realização deste estudo.

A modalidade específica de estudo qualitativo que utilizamos foi a pesquisa-ação. Em termos gerais, trata-se de um processo essencialmente reflexivo, no qual professores investigam aspectos do processo de

Letras

ensino e aprendizagem em que estão envolvidos, com a intenção clara de agir sobre eles (Rainey, 2000).

Como instrumentos para a coleta do material documentário, a ser transformado nos dados deste estudo, utilizamos um questionário semi-aberto, com perguntas fechadas e abertas, e uma entrevista. Com o propósito de esclarecer quem são as pessoas envolvidas na pesquisa que realizamos, oferecemos, a seguir, algumas informações a respeito dos participantes, porém utilizamos pseudônimos, a fim de preservar suas identidades.

Três alunos participaram deste estudo: Eva, Leandro e Santana. Eva é uma senhora de aproximadamente 45 anos, professora, graduada em pedagogia pela UFG, atualmente cursa pós-graduação em Buenos Aires, nível de mestrado. Leandro, um jovem de 20 anos, peão de rodeio, acadêmico de Zootecnia, já fez várias incursões em outras turmas de espanhol, porém sem concluir nenhuma.

Por último, Santana, uma simpática senhora de mais de sessenta anos, dona de casa, esposa, mãe e avó, mas que de uns tempos para cá decidiu trabalhar fora, mesmo que fosse numa empresa da família e que, por ter ganhado uma passagem para a Espanha, em que acompanhará a neta em abril, resolveu estudar o idioma de seus avós paternos.

Apesar da idade e do longo tempo afastada da instituição escolar, esta foi a participante que melhor desempenho apresentou durante o curso, não obstante tenha sido detectada em suas afirmações uma crença já citada acima, a da supremacia do espanhol peninsular em detrimento das outras variantes, como ela afirma: “Como descendente de espanhóis (meus avós eram espanhóis), gostaria de aprender a língua deles e não castelhano”.

Nessa perspectiva, Valmaseda (1993), assessor linguístico da Embaixada da Espanha no Brasil na década de 1990, também enfatiza a necessidade de se desfazer mitos sobre o idioma, deixando claro que: qualquer variedade é válida dentro de sua própria norma; que não importa de onde seja o falante e sim se ele emprega bem a língua dentro de sua norma; que essa reflexão pode levar os alunos a valorizarem, inclusive, sua própria língua nativa; que a diversidade léxica não impede a comunicação entre nenhuma variedade e que o aluno pode interessar-se por uma ou outra segundo suas pretensões ou necessidades.

Também é de Santana uma das afirmações mais

patentes na crença de que a idade pode ser um fator preponderante no aprendizado de uma língua estrangeira: “Meu marido me falou que sabão não espuma na cabeça de burro velho não”. Essa crença revela que, mesmo tendo conhecimento de que a idade não é um fator determinante para a comunicação na LE, ela ainda é vista como barreira para a plena expressão na língua. Entretanto, se percebe uma consciência da participante de que, com exposição e dedicação constantes, como mostra o excerto a seguir, é possível se aperfeiçoar: “Não sei se os autores estão certos quando eles falam sobre a idade, mas é muito difícil. Nas aulas de variantes (Fonético, Fonológicas) sei que podemos fazer todos os fonemas, mas temos de praticar, praticar e praticar”.

Muitos autores, como Lenneberg (1996 citado por Baralo, 1999), postulam a existência de um período crítico, situado por volta da puberdade, que impossibilitaria a aquisição de certos aspectos fonético-fonológicos de uma nova língua. Entretanto, essa autora explica que muitos adultos conseguem um domínio excelente na LE, podendo resolver qualquer situação comunicativa. Também podem se expressar com maior riqueza, correção e adequação que um falante nativo. Isso se deve a muitos fatores, tais como: domínio de um sistema linguístico anterior (o da LM), maturidade, história de vida, conhecimento de mundo, experiências de aprendizagem, dentre outros. A crença da participante se apoia na dificuldade de um falante adulto eliminar completamente o sotaque estrangeiro, considerado hoje como algo que não impossibilita uma adequada competência comunicativa.

Eva, a mestranda, que estuda na argentina, acredita que “passar um tempo em um país de língua espanhola possibilitaria falar bem o idioma:”

Eu acho que pode ser uma falsa crença, depois de quatro anos vai ser uma vergonha, mas acho que quando você vai a um país, estou realmente ansiosa para ir. Acho que algumas semanas, alguns meses estudando... seria muito bom, [...] me tornaria mais segura para falar [...]. Não tanto por correções linguísticas, mas o contato com a escrita, por ser tudo em espanhol e os nativos lá e poder interagir. Eu acho que... eu me sinto mais segura de conseguir uma boa interação com os nativos, comprando coisas,

passeando pela cidade e conseguindo ler coisas e entender o que eles falam... Ah, vou aproveitar esse mês de janeiro e praticar muito! (Eva).

Essa crença faz parte do imaginário popular, e é amplamente veiculada e divulgada em cursos de idiomas, escolas e universidades. Considera-se que o conhecimento pleno do idioma somente poderá ocorrer em situação de imersão cultural, ou seja, ao se “respirar”, o tempo todo, os ares da língua que se está aprendendo. Em pesquisa desenvolvida em um curso de Letras/Inglês, em uma universidade federal, Barcelos (1999, p. 169) também pôde constatar que os graduandos sonhavam em estudar no país da língua-alvo, pois “a imagem que o informante tem do exterior é de um lugar idealizado em que se oferece uma aprendizagem sem problemas e sem riscos. Para ele, as situações se encarregarão de fazer o serviço por ele”.

Também são de Eva as afirmações: “Para quem domina as estruturas do português não é difícil aprender espanhol...”; A aprendizagem se dará pelo estudo exaustivo dos falsos amigos”.

O aluno Leandro, na entrevista, disse: “Esse negócio de falar pido, mido é muito esquisito, me lembra o caipira falando...” Essa crença se afirma na premissa de que o espanhol é português mal falado. Essa crença se apoia na aproximação que é feita entre o espanhol e o dialeto caipira do português, variedade discriminada e estereotipada de nossa língua.

O participante mostrou-se o mais preconceituoso dos três, o que nos pareceu um paradoxo, pois ele é o único que vem de um ambiente rural. Parece que, ao demonstrar sua opinião em relação ao dialeto “caipira”, nega sua própria origem, segundo Freud (1925), a denegação se trata de uma operação mental na qual o indivíduo permite uma representação recalcada vir à consciência, mas sob a condição de ser negada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo o processo de aprendizagem de uma LE como complexo e dificultoso, principalmente em situação formal, cremos que é preciso considerar que estudar uma língua, projetar-se nela, revelar-se, sentir-se como seu falante pleno é algo a ser buscado permanentemente. Não se pode jamais afirmar que “já se está pronto”, que já se sabe tudo, pois nem em nossa LM as coisas acontecem assim.

Sendo assim, a fala de Santana é bastante significativa “Aún estoy [...] aprendiendo a ser uma estudante, empezé ahora a hablar y a escribir em español, pero siento muchas dificultades, creo aún que las tendré por siempre, ya que a cada nivel, las cosas tienden a quedarse más difíciles”. Esse depoimento avaliza nosso pensamento de que o processo é contínuo, cuja trajetória não se constrói de uma hora para outra.

Segundo o conceito formulado por Barcelos (2004) a respeito das crenças, nos foi possível comprovar a existência de contradições, paradoxos e alguns anacronismos em algumas das crenças expostas pelos nossos participantes. Entre elas destacamos a ideia de que a aquisição de toda a língua-alvo somente ocorrerá em situação de imersão cultural, o fato de a idade ser vista como barreira para se expressar bem na língua e a necessidade de se dominar a gramática para se comunicar. Porém, pudemos perceber alguns avanços importantes, como a consciência de que as variedades linguísticas devem ser respeitadas e ensinadas.

As contradições demonstradas nas crenças são vistas como normais, como se poderia esperar de um grupo distinto e heterogêneo, embora reduzido. Essa é uma característica do ser humano, cuja complexidade é inerente à sua natureza e, também dos contextos singulares e da subjetividade, fatores que não se pode desconsiderar, sob nenhuma hipótese.

Quando se pensa naquilo que faz falta aos alunos iniciantes, para dar-lhes voz na LE, vimos que eles demonstraram ter consciência de que ainda precisam continuar seu processo constante e ininterrupto de formação, de superar obstáculos quanto a suas próprias dificuldades e limitações, e de prosseguir em direção à conquista pela busca de sua autonomia como aprendizes de uma LE e de sua identidade.

Diante do exposto, concebemos as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande iceberg, ou seja, os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescentamos, “de alunos”) de línguas críticos e reflexivos.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

CELADA, M. T. Sobre certas formas de se dizer brasileiro. In: FANJUL, A. P. *et al.* (Org.). **Hispanismo 2002**. 3 v. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/Associação Brasileira de Hispanistas, 2004.

FERNANDEZ, I. Gretel M. Eres. Profesores y autores : La doble función de muchos hispanistas brasileños. **Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo, 28 de octubre de 2000. Págs. 273-295.

FREUD, S. (1925). A denegação. (tradução do original do alemão por Jochen Kemper). In: **Circulando Notícias**, CPRJ, Julho e Agosto 2003.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, 2004.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. An **introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LUNA, F. Olá Vizinhos. **Revista Veja**, São Paulo, 09 de setembro, 1998. Educação, p.106-107.

RAINEY, I. Action research and the English as a foreign language practitioner: time to take stock. **Educational Action Research**, v. 8, n. 1, p. 65-91, 2000.

REVUZ, C. A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: FANJUL, A. P. *et al.* **Hispanismo 2002**. São Paulo: Associação editorial Humanitas: Associação Brasileira de Hispanistas, 2004.

SILVA, K.A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

VITA, C. P. Os **conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos: a discussão de uma sinonímia**. Disponível em: www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc. Acesso em: 08 fev. 2011.



As principais abordagens pedagógicas renovadoras da Educação Física e sua importância na formação do professor

Allan Stefano de Sousa SANTOS

Licenciado em Educação Física pela Faculdade Mauá de Brasília
FACULDADE MAUÁ DE BRASÍLIA/EDUCAÇÃO FÍSICA

Ariel Vieira de MORAES FILHO

Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB – FACULDADE MAUÁ DE BRASÍLIA

A Educação Física ganhou muita visibilidade nas últimas décadas, devido ao reconhecimento da função da atividade física no desenvolvimento e longevidade do ser. Com o objetivo de auxiliar as práticas docentes, principalmente os recém-formados, esse trabalho aborda as principais concepções pedagógicas renovadas, com a finalidade de torná-las mais simples, ajudando na compreensão e utilização das mesmas. Essas concepções renovadas buscam distanciar-se dos modelos anteriores, visando uma prática mais peda-

gógica de forma integral da Educação Física, haja vista que são fruto de pesquisas interdisciplinares, relacionadas com a filosofia, sociologia e psicologia, criando assim novas possibilidades em suas aulas, com um maior leque de opções para aulas práticas, além de novas possibilidades de reflexões teóricas.

INTRODUÇÃO

A base para esse trabalho é a análise detalhada da atual fase da Educação Física e suas abordagens,

Educação Física

além de um breve resumo das anteriores, para a partir daí conseguirmos entender melhor a Educação Física e suas práticas pedagógicas.

As abordagens renovadoras são direcionadas principalmente para a educação de uma forma completa, favorecendo o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, não somente o aspecto físico, mas também o conjunto dos seus outros aspectos motores, sociais e afetivos. Segundo os PCN's de Educação Física (1997), atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção esportivista apontam a necessidade de que, além das dimensões corporais, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

De tal maneira, para chegarmos nesse pleno desenvolvimento, necessitamos conhecer tais abordagens, assim como suas características, métodos e suas principais obras, para utilizá-las e conseguir traçar um melhor eixo de trabalho na docência da educação básica e contribuirmos para uma melhor prática da Educação Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa foi elaborada através de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório. Foram utilizados artigos científicos publicados em períodos indexados e obras literárias.

Foi realizada uma pré-seleção de artigos que abordavam o tema em questão, a partir disto, inicialmente foi elaborado um levantamento com 18 obras, sendo 10 artigos e 8 livros, apontando o objetivo e os resultados de cada obra. Posteriormente, realizou-se uma leitura analítica para conhecer os pensamentos e ideias dos autores e por fim, realizou-se a leitura interpretativa com o objetivo de esclarecer as ideias dos autores apresentados. O período de publicação das obras foi de 1987 a 2013.

REFERENCIAL TEÓRICO

RAÍZES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Para entender as atuais abordagens da Educação Física, é importante aprofundar-se um pouco nas suas raízes históricas no Brasil, e seu processo evolutivo até os dias atuais.

A Educação Física conquistou lugar na educação

nacional no período que consistia entre o início de 1800 até o início de 1900, com diversos decretos e leis que queriam a institucionalizar de fato como matéria essencial para a formação dos alunos (BOLINO, 2004)

Em suas primeiras aparições, ela teve a abordagem Higienista como principal proposta, onde instalada com ar de positivismo, visava a saúde e os hábitos de higiene, propondo o desenvolvimento físico e moral do jovem (BROUCO & DARIDO, 2007).

Nos anos que se seguem, a Educação Física saiu de cena com os aspectos higienistas e seu lugar foi tomado pela abordagem Militarista, incluída obrigatoriamente nas escolas secundárias pela constituição brasileira vigente na época, que foi fortemente disseminada até em torno de 1946, e a qual consistia em preparar os cidadãos fortes e aptos para a guerra, excluindo os que não se encaixavam nos perfis militares (BOLINO, 2004).

Nesse primeiro momento do cenário da Educação Física brasileira, as abordagens higienista e militarista não seguiam fundamentos teóricos e sim em sua essência totalmente prática, com aulas ministradas por instrutores do exército nacional, que aplicavam em suas aulas principalmente métodos ginásticos visando um melhor desenvolvimento físico (BOLINO, 2004).

Com os militares no comando do poder executivo em 1964, o sistema educacional cresceu muito, de maneira que a Educação Física e o esporte eram utilizados como principal propaganda do regime (DARIDO, 2005). Daí em diante a Educação Física teve uma crescente considerável, pois recebeu um grande investimento para uma prática que até hoje, é uma das mais utilizadas na Educação Física, o Esportivismo (DARIDO, 2005). A ginástica foi deixada de lado deu lugar aos esportes, pois essa abordagem era fundamental para os objetivos governamentais, onde o professor tentava descobrir talentos esportivos para representar o país em competições oficiais, fortalecendo o sentimento patriotista da nação. Suas características principais eram o mecanicismo, o correto movimento, a repetição e, assim como a abordagem militarista, tinha um viés excludente, onde os alunos mais aptos eram treinados, e os menos aptos, descartados (PCN PERNANBUCO, 2013).

O esportivismo, também chamado tradicionalismo ou mecanicismo, perdurou até o início da década de 1980, quando foi criticado por não ter o êxito espe-

rado nas competições e conseqüentemente no quadro de medalhas.

Enquanto isso o momento político do Brasil sofria reviravoltas, e passava pelo movimento diretas já, que visava uma redemocratização do governo brasileiro. Esse movimento impulsionou diretamente o sentimento de renovação da Educação Física (DARIDO & RANGEL, 2005).

Com essa crise na identidade da Educação Física, diversas influências psicológicas, filosóficas e sociológicas passaram a desenvolver novas abordagens pedagógicas na Educação Física, todas com vista ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser (PCN's, BRASIL, 1987).

Segundo Darido (2003) a partir do final da década de 70, surgem novas concepções pedagógicas na Educação Física Escolar. Um fator importante para o surgimento das novas concepções na área foi a valorização dos conhecimentos científicos, que se deu principalmente com a volta de vários professores que se especializaram nos principais centros de pesquisa no exterior e retornam ao país como doutores, com uma nova visão a respeito dos objetivos da Educação Física na escola.

Todas essas novas concepções pedagógicas tinham em sua síntese um ideal: romper com os antigos moldes da Educação Física, negando as concepções anteriores e dando origem a uma nova fase, a fase "renovadora" da Educação Física (RESENDE, 1994).

AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES RENOVADORAS

Diante do declínio do modelo tradicional e necessidade de renovação vividos nessa crise da Educação Física, diversos estudiosos buscaram novas saídas para as aulas da Educação Física, onde o aluno viraria o principal foco das aulas, e passaria a ser visto em todos seus aspectos e limitações, sem distinções relacionadas ao sexo (FERNANDES, 2009).

Essas tendências pedagógicas são o que irá determinar a linha de trabalho do professor e também os resultados que os mesmos poderão obter de seus alunos, pois nelas contem todo o embasamento necessário para trabalhar os aspectos educacionais, afetivos, motores e sociais das crianças, além de saídas possíveis para uma boa relação Professor x Aluno.

De acordo com Darido (2004) as Tendências Pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha

pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos.

Atualmente várias concepções habitam o cenário educacional brasileiro, e para base desse trabalho usaremos as que segundo Darido (2005) foram as mais conhecidas: a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-superadora.

PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade foi o primeiro movimento renovador da Educação Física pós 70 e teve como maior influência a obra "Educação psicomotora" (LE BOULCH, 1988). Nessa tendência, o aluno era visto como um ser de múltiplas dimensões, e o processo de aprender estava ligado diretamente ao desenvolvimento das características cognitivas, afetivas e psicomotoras do aluno, inaugurando assim uma série de novas vertentes nos estudos, incluindo agora os aspectos da psicologia a serem levados em conta no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Le Boulch (1988), menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor, seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista. Também é válido afirmar que a psicomotricidade não está somente relacionada a Educação Física, pois suas obras dão embasamento para a atuação de orientadores, psicólogos, reeducadores e neurologistas, dentre outros profissionais que trabalham junto a crianças (DARIDO, 2003).

A psicomotricidade utiliza como principais temáticas para suas aulas o desenvolvimento de uma consciência corporal por parte dos alunos, adquirindo uma melhor coordenação, uma lateralidade bem definida e sempre visando a reeducação psicomotora.

Ela serve ainda de base para os anos iniciais da escola, por proporcionar todos os aprendizados necessários às crianças em formação, onde elas conhecerão e dominará seu corpo, aprenderão a se posicionar no espaço e suas habilidades coordenativas serão mais bem aproveitadas.

O processo de acompanhamento escolar dos alunos nessa abordagem, leva em consideração os critérios individuais, com seu foco no processo e a aprendizagem do aluno, seus limites e dificuldades e além de tudo seu próprio progresso, sem comparações

Educação Física

ou mensurações do que é necessário ou não reproduzir.

Na psicomotricidade, as práticas mais comuns são brincadeiras que envolvam todo o aspecto proprioceptivo, como forma de estímulo a consciência corporal, desenvolvendo valências como a lateralidade, equilíbrio dentre outras (OLIVEIRA, 2005).

DESENVOLVIMENTISTA

A abordagem desenvolvimentista é surgida em meados da década de 80, e sua finalidade era principalmente desenvolver habilidades motoras nas crianças de 4 a 14 anos. Ela é voltada para a aquisição da aprendizagem motora de acordo com as faixas etárias pré estabelecidas e o seu foco como componente curricular não era o letramento ou operações numéricas nas crianças, mesmo que essas sejam adquiridas como fruto dos assuntos principais da disciplina (TANI et al., 1988).

A principal obra que dessa concepção é “*Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*” (TANI et al., 1988). Darido (2003) afirma que essa abordagem utiliza como base uma sequência utilizada por Gallahue (1982), a qual determinava uma hierarquia dos movimentos a serem adquiridos, na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

Segundo Tani (1988) é importante salientar que durante o processo, as teorias da aprendizagem sofreram influências da área da psicologia do comportamento, e que elas foram fundamentais para entender o desenvolvimentismo e seu processo de aquisição das habilidades motoras, pois cada uma é determinada por uma faixa etária, mas estão suscetíveis de modificações, dependendo de alguma característica especial da criança ou do jovem, como patologias e distúrbios psicológicos.

A aquisição de movimentos por parte dos alunos ocorre sempre das habilidades mais básicas para as mais complexas. As básicas são as locomotoras, manipulativas e de estabilização, enquanto as mais complexas são mais relacionados aos esportes, jogos e danças, os quais utilizam de várias habilidades ao mesmo tempo (GALLAHUE, 2002).

No desenvolvimentismo as estratégias utilizadas pelos professores são a solução de problemas, as variáveis em torno desses problemas dentre outras. Sua avaliação leva em conta as habilidades dos alunos, o processo de como chegou a tal ponto e a observação por parte do professor sobre a execução dos alunos (TANI et al., 1988).

CONSTRUTIVISMO-INTERACIONISMO

O construtivismo - interacionismo é uma proposta que surgiu em São Paulo na década de 80, cujo principal representante é João Batista Freire (1989), com sua obra “*Educação de corpo inteiro*” que tinha como foco principal a construção do conhecimento a partir da interação com o mundo, resgatando também os jogos, brincadeiras, cultura popular e atividades livres, visando a socialização dos alunos e a afetividade. Ela é semelhante a psicomotricidade, onde cultua-se o desenvolvimento integral do aluno e sua satisfação nas aulas, e ainda salientam que a escola não é apenas voltada para a cognição das crianças.

Freire (1989) ainda levou em consideração outros aspectos das crianças na concepção construtivista, como seus conhecimentos mundanos previamente adquiridos, e as especificidades de cada criança, além de ela saber como ninguém utilizar brinquedos, pois ele afirma que as crianças são especialistas em brincadeiras.

Os meios utilizados para as aulas na concepção construtivista são os mais diversificados possíveis, desde cordas, pneus e caixas, até o próprio ambiente em que o pátio da escola é inserido ou árvores e calçadas. Tudo é avaliado, pois só assim é possível mensurar o conhecimento do aluno, não só aquele que é proveniente de um exame final ou avaliação bimestral. Deve-se levar em conta todo o processo que o aluno levou até obter tal resposta, os caminhos são os mais variáveis possíveis, com infinitos pontos de vista até o resultado final (FREIRE, 1989).

Vale ainda não esquecer o prazer que a criança tem em participar da aula, seu divertimento nos jogos e brincadeiras, e o principal indicador dessa aprovação da aula por parte da criança que é o sorriso. Ele que determina se a brincadeira vai indo bem ou não, se as crianças estão felizes ou tristes, angustiadas ou preocupadas, interessadas ou desinteressadas (FREIRE, 1989).

CRÍTICO SUPERADORA

A concepção crítico superadora é voltada principalmente para a leitura da sociedade no qual estão inseridos, interpretar a realidade e emitir um juízo sobre os acontecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ela é moldada nos discursos de Marx, e no Brasil é influenciada também por educadores como Libâneo e Saviani. Por levar em consideração seus moldes, a concepção crítico superadora aborda temas em aula como as relações de dominação da sociedade, o poder e a contestação do *status quo*, salientando seu caráter diagnóstico das situações cotidianas.

A principal obra dessa abordagem é uma proposta pelo Coletivo de Autores “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” (1992) onde são abordados temas que fundamentam as aulas, como jogos, esportes, capoeira, ginástica e dança, com especificações de abordagem de acordo com suas faixas etárias e objetivos do ciclo ou série.

O COLETIVO DE AUTORES (1992) descrevem em sua obra, uma crítica ao atual sistema avaliativo e seu processo ensino x aprendizagem, relatando que a meritocracia que é utilizada nas aulas não abrangem todos os alunos e suas limitações, e que a Educação Física é sim compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, as abordagens pedagógicas renovadas da Educação Física tem como foco principal o rompimento com as práticas das abordagens anteriores, visando um pleno desenvolvimento dos discentes. Essas novas concepções levam a Educação Física a um período muito produtivo, no qual surgirá a possibilidade de fomentar pesquisa e gerar conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e assim, fornecer possíveis saídas para problemas encontrados em sala de aula da melhor forma possível, tais como a armadilha da exclusão das práticas e a cultura do alto rendimento, herdada das gerações educacionais passadas.

Tendência é tudo aquilo que é influenciado pela sociedade. Como já foi visto, o mecanicismo tentou atender as demandas das épocas passadas, tentando criar um novo estilo de sociedade, mais saudável e

forte. Com base nessa afirmação, as tendências que geraram as abordagens renovadas são essenciais para a atual demanda da sociedade e seus atuais padrões culturais. Mesmo com a grande diversidade de padrões estéticos e culturais sendo disseminados atualmente, essas abordagens surgem como uma luz para um melhor conhecimento corporal e aceitação das diferenças existentes nos indivíduos, e vai mais além, os preparando para o convívio em sociedade e para as batalhas diárias que enfrentarão.

Essas concepções servem como balizadores aos novos profissionais, com carência em didática e regência de sala, os levando a um melhor aproveitamento e direcionamento das aulas, assim como uma melhor preparação para uma vida proveitosa e com menos complicações na carreira do magistério.

Com o melhor conhecimento sobre essas tendências renovadas, é possível aos professores de Educação Física, resolver uma grande questão: A falta de interesse por parte dos alunos em sala, e ainda poderão manter uma melhor relação professor x aluno, em escala horizontal, com respeito mútuo e atentar seus alunos para noções de saúde, estética e consumo, além de uma análise da sociedade atual com um viés tanto econômico quanto social, e consequentemente desenvolver todos os aspectos necessários à vida saudável e a um crescimento sadio.

Referencias Bibliográficas

- ARANTES, C. A. A história da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital EFDEPORTES, Buenos Aires** – ano 13 – número 124, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>.
- BOLINO, C. Educação Física escolar: primeiros tempos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 3., 2004, Curitiba. Anais. [CD-ROM]. Curitiba: Sociedade brasileira de história da educação, 2004, sem paginação.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. P. 19-22.
- BROUCO, R.G., DARIDO, S.C. As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e o último concurso para professores da rede pública estadual do Paraná. In: **3 CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA : SABERES E PRÁTICAS**, 2007, Londrina. Anais, p. 33-46.
- DARIDO, S.C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- _____. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.
- _____; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FERNANDES, A. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. **Revista digital EFDEPORTES.COM**, Buenos Aires – ano 14, n. 133, 2009, disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd133/a-renovacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. L. A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. **Revista de Educação Física/ UEM**, Maringá, v.13, n.2, p.105-111, 2002.
- LE BOUCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.
- _____. **Educação Psicomotora**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre, 1988.
- PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO: fundamental e médio**, 2013, p. 23.
- RESENDE, H.G. Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, H.G. & VOTRE, S. **Ensaio sobre educação física esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.
- OLIVEIRA, Gislene de Campo. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TANI, C.L. *et al.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.



Frequência cardíaca máxima em ciclistas: uma revisão sistemática

Luana Martins SANTOS

Graduada em Educação Física pela Universidade de Rio Verde (GO)
UNIVERSIDADE DE RIO VERDE/GO

Sinara Moreira de Freitas SANTOS

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás/Jataí
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/JATAÍ

Douglas de Assis Teles SANTOS

Mestre em Fisiologia do Exercício pela Universidade do Triângulo Mineiro
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA/UEB

INTRODUÇÃO

O ciclismo do ponto de vista fisiológico é relacionado tradicionalmente as variáveis de aptidão aeróbicas (MENASPA et al., 2012). Entre as especialidades que são possíveis de praticar incluem, estrada, trilha, *Moutain Bike* e BMX, sendo a estrada a mais di-

fundida (MENASPA et al., 2012).

Com o intuito de melhorar a qualidade de vida ou do condicionamento físico, o número de adeptos do ciclismo tem aumentado a cada ano, seja ele *indoor*, ou ao ar livre, fazendo com que o ciclismo seja um dos esportes mais praticados no mundo, tanto em relação

Educação Física

a numero de ciclistas e triatletas profissionais como praticantes em geral. (KLEINPAUL et al., 2010).

Além do caráter competitivo, o ciclismo tem se tornado uma forma de lazer bem como um excelente meio de locomoção (ROWE, HULL e WANG, 1998; BURKE, 2000; CARMO, 2001).

O ciclismo *indoor* antes utilizado apenas para o treinamento de atletas (NOGUEIRA e SANTOS, 2000), foi incorporado mais veementemente nas academias por Johnny Goldeberg (1999), somando as vantagens de uma bicicleta estacionária com a motivação criada nas atividades *outdoor* (MELLO et al., 2003).

Seja no ciclismo ao ar livre ou no *indoor*, os métodos comumente utilizados para determinar a intensidade de exercícios individualizados são: percentuais da frequência cardíaca máxima e consumo máximo de oxigênio, assim como limiar de lactato (COYLE, 1995; JONES, 1998; MEYER, GABRIEL e KINDERMANN, 1999).

O conhecimento da resposta da frequência cardíaca nas diversas situações de exercício torna-se essencial para a correta prescrição e posterior controle das cargas de treinamento aeróbio (ALMEIDA, 2007). A frequência cardíaca máxima é considerada o valor mais elevado da FC durante um esforço máximo até a exaustão, sendo utilizada como um dos critérios de verificação do esforço máximo em testes ergométricos progressivos (DENADAI e GRECO, 2005)

A mensuração da frequência cardíaca (FC) é fácil, não invasiva e possibilita determinar o trabalho cardíaco (ROBERGS; LANDWEHR, 2002). Devido sua relação linear com o consumo de oxigênio em várias intensidades do exercício físico, a frequência cardíaca é útil para mensurar a intensidade da atividade física (ACHTEN; JEUKENDRUP, 2003).

Pesquisas realizadas nos últimos 100 anos demonstram que a FC apresenta, de fato, um valor máximo (FCmax) mesmo em indivíduos adaptados ao treinamento e aumentos na intensidade do exercício (ROBERGS; LANDWEHR, 2002). A obtenção da FCmax pode ocorrer com a realização de teste de esforço progressivo máximo, até a exaustão, no qual a mais alta frequência cardíaca encontrada é a FCmax ou, também denominada, frequência cardíaca de pico (FCpico) (TANAKA; MONAHAN; SEALS, 2001). Entretanto, a realização de testes de esforços máximos não são viáveis em muitos con-

textos e, assim, frequentemente equações para prever a FCmax são utilizadas. Existem várias fórmulas para predição da FCmax sendo que a mais utilizada, segundo Tanaka (2001), é: $FC_{max} = 220 - \text{Idade}$ (FC220).

Apesar da FC220 ser a mais utilizada, estudo realizado sobre o tema não conseguiu encontrar a origem científica da mesma e mostrou que há pelo menos 38 equações para estimativa da FCmax (ROBERGS; LANDWEHR, 2002).

O objetivo deste artigo é realizar uma revisão sistemática a cerca da frequência cardíaca em ciclistas, e ainda comparar a frequência cardíaca encontrada nos estudos com a fórmula FC220.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente estudo foram considerados artigos originais e artigos de revisão, que tratassem de forma clara e objetiva o assunto.

Para a pesquisa foi realizada uma busca nas seguintes bases de dados eletrônicas: LILACS (<http://www.bireme.br>), SciELO (<http://www.scielo.org>), MEDLINE (<http://www.pubmed.com>). Os termos usado para pesquisar artigos científicos foram (em Português): “Frequência Cardíaca”, “Frequência Cardíaca Máxima”, “Ciclismo” e “Ciclistas”, combinados. Os termos também foram pesquisados em Inglês: “heart rate”, “maximum heart rate” “cycling” “cyclist”.

Não foram definidas limitações como a data, idioma, ou tamanho da amostra. Para serem incluídos na presente revisão, os estudos deveriam ser completos, a frequência cardíaca deveria ser somente máxima e conter todas as variáveis identificadas na Tab. 1.

As pesquisas de referência foram fechadas em 13 de novembro de 2012. Assim, os artigos que foram publicados e/ou indexados nas bases de dados respectivos após esta data não foram incluídos neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados onze artigos que obedecessem aos critérios de inclusão. Para melhor visualizá-los e correlacioná-los com a fórmula FC220 os estudos e suas variáveis foram agrupados na Tab.1.

Tabela 1 - Estudos com Determinação da Frequência Cardíaca Máxima em Ciclistas (n=11) e sua Comparação com FC220

Autor/Ano	Cidade/Estado	Amostra	N	Idade	Instrumento	Fcmax	FC220
VOGIATZIS et al., 2008	Grécia	Ciclistas Profissionais	7	31 ± 5	Holter	182 ± 5	189
CASTIES et al., 2006	Montpellier/ França	Ciclistas Profissionais	7	22.9 ± 2.5	Holter	196	197.1
BALDESBERGER et al., 2008	Suíça	Ex-Ciclistas Profissionais	62	66 ± 6	Holter	124	154
LUCIA et al., 2006	-	Ciclistas Profissionais	38	25 ± 3	Eletrocardiograma	196 ± 2	195
RONNESTAD et al., 2011	Noruega	Ciclistas Profissionais	11	27 ± 2	Frequencímetro	188 ± 3	193
ASHE et al., 2003	Vancouver/ Canadá	Ciclistas Universitários	20	17-25	Holter	195 ± 4	203 -195
BJORKLUND et al., 2007	Suécia	Ciclistas Profissionais	8	26 ± 4	Telemetria	188	194
CAPUTO et al., 2005	Rio Claro/ São Paulo	Ciclistas Profissionais	9	22,6 ± 2.1	Telemetria	191 ± 8	197.4
SILVA et al., 2011	Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro	Ciclistas Indoor	26	27 ± 6.3	Frequencímetro	180	193
DIEFENTHAELER et al., 2007	Porto Alegre/ Rio Grande do Sul	Ciclistas Profissionais	12	31	Telemetria	188	189
DENADAI; RUAS; FIGUEIRA, 2005	Rio Claro/ São Paulo	Ciclistas Amadores	9	20.9 ± 2.9	Frequencímetro	192 ± 9	199.1

É relevante citar que numero muito maior de estudos foram identificados na pesquisa, porem, estes não encontravam dados completos que atendessem todos os critérios de inclusão do estudo.

Foi constatado que o ciclismo é alvo de pesquisas em diversas regiões do mundo (ASHE et al., 2003; BALDESBERGER et al., 2008; BJORKLUND; PETERSSON; SCHAGATAY, 2007; RONNESTAD; HANSEN; RAASTAD, 2011; VOGIATZIS et al., 2008), e no Brasil as pesquisas se concentram nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (CAPUTO; GRECO; DENADAI, 2005; DIEFENTHAELER et al., 2007; SILVA et al., 2011).

Outro dado interessante foi quanto ao instrumento utilizado para aferir a Fcmax, onde o aparelho Holter apareceu com maior frequência (ASHE et al., 2003; BALDESBERGER et al., 2008; CASTIES; MOTTET; LE GALLAIS, 2006; VOGIATZIS et al., 2008),

seguido pela telemetria (BJORKLUND et al., 2007; CAPUTO et al., 2005; DIEFENTHAELER et al., 2007), isto pode ter ocorrido pela exigência dos periódicos em se ter uma aferição por um método mais fidedigno ou pela situação das pesquisas serem realizadas em laboratório.

A comparação dos resultados da determinação da Fcmax nos estudos encontrados, com a predição pela formula FC220, demonstrou valores próximos, com exceção apenas no estudo de Baldesberger et al. (2008) realizados com ex-ciclistas idosos, onde demonstrou uma discrepância maior.

Tibana et al. (2009) encontrou resultados opostos, onde a formula FC220 superestimou significativamente a frequência cardíaca máxima em jovens treinados, mas não em adultos de meia idade, contudo os testes foram realizados em esteira rolante, o que difere da população investigada nessa revisão.

Educação Física

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AFC é uma importante variável fisiológica no ciclismo, esporte este de predominância aeróbia. São amplos os estudos realizados com este esporte, porém a falta de padronização entre os estudos dificulta uma análise mais profunda.

Contudo a fórmula FC220 demonstrou uma relação confiável com este público, mesmo variando a idade e a especialidade de ciclismo, salvo o estudo realizado com ex-ciclistas idosos (BALDESBERGER et al., 2008), demonstrando assim a confiabilidade dessa

fórmula em situações onde não há como aferi-la de maneira direta, facilitando as previsões de carga de treinamento para ciclistas.

A necessidade de novos estudos com delineamento metodológicos que se aproximem, para aumentar o poder de comparação entre os mesmos, assim como há necessidade de investigar populações de ciclistas com idades mais avançadas a fim de esclarecer a confiabilidade da previsão da frequência cardíaca máxima através da fórmula FC220, nesta faixa etária.

Referencias Bibliográficas

- ACHTEN, J.; JEUKENDRUP, A. E. Heart rate monitoring: applications and limitations. **British Journal of Sports Medicine**, v. 33, n. 7, p. 517-38, 2003.
- ASHE, M. C. et al. Body position affects performance in untrained cyclists. **British Journal of Sports Medicine**, v. 37, n. 5, p. 441-4, 2003.
- BALDESBERGER, S. et al. Sinus node disease and arrhythmias in the long-term follow-up of former professional cyclists. **European Heart Journal**, v. 29, n. 1, p. 71-8, Jan, 2008.
- BJORKLUND, G.; PETTERSSON, S.; SCHAGATAY, E. Performance predicting factors in prolonged exhausting exercise of varying intensity. **European Journal of Applied Physiology**, v. 99, n. 4, p. 423-9, Mar, 2007.
- BURKE, E. R. **High-Tech Cycling**: the faster rider. Colorado Springs, Human Kinetics, 1996.
- CAPUTO, F.; GRECO, C. C.; DENADAI, B. S. Efeitos do estado e especificidade do treinamento aeróbio na relação %VO₂max versus %FCmax durante o ciclismo. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 84, p. 20-23, 2005.
- CARMO, J. C. Biomecânica aplicada ao ciclismo. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biomecânica: Sociedade Brasileira de Biomecânica**, Gramado, p. 42-47, 2001.
- CASTIES, J. F.; MOTTET, D.; LE GALLAIS, D. Non-linear analyses of heart rate variability during heavy exercise and recovery in cyclists. **International Journal of Sports Medicine**, v. 27, n. 10, p. 780-5, Oct, 2006.
- COYLE, E. F. Integration of the physiological factors determining endurance performance ability. **Exercise and Sport Sciences Reviews**. v. 23, n.1, p. 25-63, 1995.
- DENADAI, B. S.; RUAS, V. D. D. A.; FIGUEIRA, T. R. Efeito da cadência de pedalada sobre as respostas metabólica e cardiovascular durante o exercício incremental e de carga constante em indivíduos ativos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 11, p. 286-290, 2005.

DIEFENTHAELER, F. *et al.* Comparação de respostas fisiológicas absolutas e relativas entre ciclistas e triatletas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 13, p. 205-208, 2007.

JONES, A. M. A five year physiological case study of an Olympic runner. **British Journal of Sports Medicine**, v. 32, n. 1, p. 39-43, 1998.

KLEINPAUL, J. F.; MANN, L.; DIEFENTHAELER, F.; MORO, A. R. P.; CARPES, F. P. Aspectos determinantes do posicionamento corporal no ciclismo: uma revisão sistemática. **Revista Motriz**, v. 16, n. 4, p. 1013-1023, Rio Claro, 2010.

LUCIA, A. *et al.* Frequency of the VO₂max plateau phenomenon in world-class cyclists. **International Journal of Sports Medicine**, v. 27, n. 12, p. 984-92, Dec, 2006.

MELLO, D. B.; DANTAS, E. H. M.; NOVAES, J. S.; ALBERGARIA, M. B. Alterções fisiológicas no ciclismo indoor. **Fitness & Performance Journal**, v. 2, n.1, p. 30-40, 2003.

MENASPA, P. *et al.* Physiological and anthropometric characteristics of junior cyclists of different specialties and performance levels. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 22, n. 3, p. 392-8, Jun, 2012.

MEYER, T.; GABRIEL, H. H.; KINDERMANN, W. Is determination of exercise intensities as percentages of VO₂max or HRmax adequate? **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 31, n. 9, p. 1342-1345, 1999.

NOGUEIRA, T. N., SANTOS, T. M. Alterações de frequência cardíaca proporcionada por diferentes sessões de ciclismo indoor em mulheres jovens. In: **Anais do XXIII Simposio Internacional de Ciências do Esporte**, São Paulo, 2000.

ROBERGS, R. A.; LANDWEHR, R. The surprising history of the "HRmax=220-age" Equation. **Journal of Exercise Physiologyonline**, v. 5, n. 2, p. 1-10, 2002.

RONNESTAD, B. R.; HANSEN, E. A.; RAASTAD, T. Strength training improves 5-min all-out performance following 185 min of cycling. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 21, n. 2, p. 250-9, Apr, 2011.

ROWE, T.; HULL, M. L.; WANG, E. L. A pedal dynamometer for off-road bicycling. **Journal of Biomechanical Engineering**, v. 120, n. 1, p. 160-164, 1998.

SILVA, A. C. E. *et al.* Escalas de Borg e OMNI na prescrição de exercício em cicloergômetro. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 13, p. 117-123, 2011.

TANAKA, H.; MONAHAN, K. D.; SEALS, D. R. Age-predicted maximal heart rate revisited. **Journal of the American College of Cardiology**, v. 37, n. 1, p. 153-6, Jan, 2001.

TIBANA, R. A.; BARROS, E.; SILVA, P. B.; SILVA, R. A. S.; BALSAMO, S.; OLIVEIRA, A. S. Comparação da frequência cardíaca máxima e estimada por diferentes equações. **Brazilian Journal of Biomotricity**, v. 3, n. 4, p. 359-365, 2009.

VOGIATZIS, I. *et al.* Contribution of respiratory muscle blood flow to exercise-induced diaphragmatic fatigue in trained cyclists. **Journal of Physiology**, v. 586, n. 22, p. 5575-87, Nov, 2008.



A psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação precoce

Adair Vieira SEMIÃO

Licenciado em Educação Física pela Faculdade Mauá de Brasília
FACULDADE MAUÁ DE BRASÍLIA

Ariel Vieira de MORAES FILHO

Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB – FACULDADE MAUÁ DE BRASÍLIA

O presente trabalho evidencia a importância da Educação Precoce no desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos no seu desenvolvimento psicomotor. O objetivo do presente trabalho foi pesquisar sobre a história da Educação Precoce e sua relevância para as crianças com idade de 0 a 3 anos. Serão abordadas também questões relativas à fundamentação teórica em que se baseia a Educação Precoce, os conceitos, a importância, alguns elementos da Psicomotricidade, ingresso no Programa, a importância da Psicomotricidade e o papel fundamental da Educação Física para o desenvolvimento dessas crianças.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Cultura e a Subsecretaria de Educação Pública/Diretoria de Ensino Especial no Distrito Federal estabelecem diretrizes que fundamentam o atendimento educacional especializado à faixa etária de 0 a 3 anos.

Estes órgãos visam à unificação dos procedimentos administrativos e pedagógicos na realização de ações sistemáticas e efetivas para educação das crianças atendidas, oferecendo ao aluno da primeira infância os recursos que estimulam a promoção das potencialidades e o alcance de habilidades motoras e

cognitivas, contribuindo com seu processo de evolução de desenvolvimento global (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA – EDUCAÇÃO PRECOCE, 2006).

Uma importante vertente da educação especializada para a faixa de 0 a 3 anos diz respeito à Educação Precoce. Esta vertente de abordagem tem por finalidade um conjunto de ações pedagógicas voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, visando seu desenvolvimento global, de acordo com suas potencialidades.

Este programa é destinado a crianças que se encontram em situação de risco, atraso no desenvolvimento, como prematuridade, altas habilidades, superdotação ou possuem diagnóstico de algum tipo de deficiência. O ingresso da criança ao programa de Educação precoce é realizado através de encaminhamento médico, das Unidades de Saúde locais. Inicialmente, a mãe e/ou cuidador passam por uma avaliação realizada por uma equipe interdisciplinar, na qual são traçadas as estratégias de atendimento de acordo com as necessidades do aluno.

Conforme as Orientações Pedagógicas (2006, p. 23), essa avaliação é feita mediante a utilização instrumentos/estratégias específicos. Primeiramente é realizada uma anamnese por meio de entrevista com a família. Formulários também são encaminhados ao médico da criança por meio da família a fim de se obter informações clínicas. Em sequência, faz-se uma observação da criança em ambiente natural, ou seja, observação da interação da mãe e criança em contexto lúdico.

Dentre as abordagens que constituem a Educação Precoce, a Educação Física tem demonstrado um elevado potencial já que esta possui abordagens capazes de fomentar o desenvolvimento dos domínios cognitivos e motores do ser humano.

Contudo, é fundamental que a Educação Física, propicie um desenvolvimento cognitivo/motor conectado ao aprendizado escolar, propiciando assim um desenvolvimento focado não somente nos aspectos individuais: corpo, mente e espírito, mas também nos aspectos cívicos e sociais, promovendo desdobramentos positivos para toda a sociedade. Segundo Barreto (2000) o desenvolvimento psicomotor é importante na prevenção de problemas de aprendizagem.

Portanto, a psicomotricidade associada às aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural de ma-

neira a favorecer comportamentos e transformações.

Entretanto, a Educação Física, com as suas existentes possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora das crianças, com os domínios cognitivos e sociais, é de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem escolar fazendo com que o indivíduo fisicamente educado vai para uma vida ativa, saudável e bem-sucedida, designando uma integração segura e apropriada para o desenvolvimento de corpo, mente e espírito.

Uma das principais ferramentas da Educação Física escolar e da Educação Precoce, é a Psicomotricidade, ciência que visa o desenvolvimento motor em sintonia com o desenvolvimento psíquico de crianças em idade escolar. Segundo Fonseca:

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sócio-cultural e sócio-histórico (Fonseca, 1988).

Dentro das ações educativas da psicomotricidade, o educador físico deve trabalhar o esquema corporal de seus alunos, atuando não só no desenvolvimento, mas também na prevenção de futuros distúrbios de aprendizagem e atraso motor.

Nesse sentido, o presente estudo pretende fornecer informações acerca da abordagem do desenvolvimento precoce, da atuação do educador físico e da psicomotricidade como ferramenta de atuação do profissional de Educação Física neste segmento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa foi elaborada através de uma revisão bibliográfica de caráter exploratório. Foram utilizados artigos científicos publicados em períodos indexados, livros, sites oficiais e monografias.

Foi realizada uma pré-seleção de materiais que abordavam o tema em questão, a partir disto, inicialmente foi elaborada uma planilha com 12 artigos, 23 obras literárias e 09 sites apontando o objetivo e os resultados de cada pesquisa. Posteriormente, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa da argumentação teórica dos autores, afim de realizar a integração conceitual e dialética para a construção do presente trabalho.

Educação Física

REVISÃO DE LITERATURA

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRECOCE

A Estimulação Precoce teve início em 1959, com a criação da Declaração dos Direitos da Criança, quando surgiu pela primeira vez esta expressão aplicada em trabalhos direcionados ao atendimento especializado a crianças pequenas com algum tipo de risco capaz de afetar o seu desenvolvimento.

Pérez-Ramos (1992) faz referência ao modelo de serviço, de programa e de currículo para atendimento precoce, como medida preventiva e corretiva dos distúrbios do desenvolvimento. Este tema pode ser encontrado em livros sob diversos títulos, que, no entanto tem praticamente o mesmo significado: “Estimulação Precoce”, “Estimulação Essencial”, “Educação Precoce” ou “Intervenção Precoce”.

Estas expressões são utilizadas no sentido de “intervenção especializada, com a finalidade de prevenir e/ou minimizar as consequências de uma deficiência”.

A Educação Precoce é de suma importância para a estimulação e a intervenção adequadas no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida de modo a favorecer o seu desenvolvimento global.

Dentro do Programa as crianças portadoras de deficiência são aquela que apresentam: deficiência auditiva, física/motora, mental, visual e deficiência múltipla.

Já o Comitê de Follow-up da SOPERJ (Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro) diz que são passíveis de acompanhamento aquelas vulneráveis ao aparecimento de deficiência são as que tiveram asfixia perinatal, as prematuras, as pequenas para idade gestacional (PIG), com hiperbilirrubinemia, com policitemia sintomática, com hipoglicemia sintomática, com infecções congênicas e com intervenções biopsico-socio-afetivas. (MEC/SEESP, 2001)

Para o Ministério da Educação e Cultura - MEC (1995), o termo “Estimulação Precoce” deriva da tradução dos termos espanhóis “estimulación temprana” e “estimulación precoz”. Na tradução inglesa temos “early stimulation” ou “early intervention”.

Embora haja varias discussões em relação ao termo precoce, o objetivo do sentido “precoce” preserva na sua essência as ações antecipatórias para evitar, prevenir, atenuar ou compensar as deficiências ou sequelas de diversos acontecimentos na vida das crianças deficientes ou de risco.

Atualmente, encontramos a nomenclatura ganhando várias formas, que são adequadas à sua aplicação. A terapia ocupacional, a fisioterapia e nas instituições como APAE ou PESTALOZZI, dotadas de equipes multidisciplinares, utilizam o nome “Estimulação Precoce”.

No entanto, na área educacional, tem sido usado comumente o nome “Educação Precoce”, para que seja caracterizada a visão clínica ou terapêutica. As mães, no ciclo

da vida, criam condições facilitadoras para o desenvolvimento da criança e o fazem naturalmente, durante as conversas, a alimentação, os jogos e as demonstrações de afeto e de carinho. Quando nasce uma criança portadora de deficiência, ocorre uma interrupção no vínculo afetivo mãe-filho. A estimulação oferecida é espontânea, mas não se mostra suficiente para o desenvolvimento desta criança.

Uma criança nasce com capacidades em potencial, que precisam de condições ideais para se desenvolver convenientemente. Entretanto, algumas crianças, por alguma razão, não conseguem se desenvolver naturalmente, necessitando de ajuda.

A Educação Precoce deve ser vista como uma estimulação básica, capaz de oferecer a uma criança as condições necessárias (essenciais) para atingir o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Esse trabalho deve ser realizado do nascimento aos três anos de vida da criança, período em que ocorre o seu desenvolvimento básico. A importância desta estimulação ganha maior realce quando trata de crianças com alguma deficiência que dificulte o pleno desenvolvimento infantil.

Portanto, o Programa de Educação Precoce tem papel fundamental no desenvolvimento e na vida de muitas crianças. Para Pérez-Ramos (1992), as experiências adquiridas pela criança nos seus primeiros anos de vida, impulsionam seu desenvolvimento, especialmente da linguagem, constituindo pressupostos importantes para o aprendizado escolar.

A estimulação é importante para qualquer criança, com ou sem atraso no seu desenvolvimento. Para que ela possa atingir determinada fase de desenvolvimento, precisa ser estimulada. É importante que as atividades sejam agradáveis para as crianças e também para os seus pais que estarão dando atenção e carinho para seu filho a fim de criarem um ambiente próprio à estimulação.

A filosofia de ação do programa, conforme Pérez-Ramos (1992) baseia-se no princípio de que as crianças, independente de sua condição, consideradas de risco ou com um desenvolvimento anormal, sejam tratadas antes de tudo como crianças com os mesmos direitos fundamentais de qualquer outra, no que se refere à assistência, à educação e à convivência sócio-familiar em um ambiente que proporcione condições adequadas para o seu desenvolvimento global. E a finalidade do programa é de profilaxia, para a diminuição da incidência de crianças afetadas pelos diversos distúrbios no desenvolvimento e os seus efeitos.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO MUNDO

Como modelos de serviços de Educação Precoce, temos iniciativas nacionais e internacionais, em que

muitas deles atendem não somente crianças com necessidades especiais, ou deficientes, mas também aquelas em situação de risco, com seu enfoque na família. Na Colômbia, temos o Instituto Colombiano de Bien Estar Familiar, criado em 1968.

Na Argentina, o Centro Dr^a Lydia Coriat, constituído em 1970, trabalha com conceitos transdisciplinares e mantém uma filial em Porto Alegre.

O Head Start Program nos Estados Unidos (United States Department of Health and Human Services), que promove a escolaridade e oferece serviços de educação, saúde, nutrição e intervenção parental a crianças e famílias com baixos rendimentos.

O Office of Economic Opportunity, começou o programa em 1965. Este foi renovado em 1981 e sofreu uma nova reforma, mais intensiva, em 2007. Um dos primeiros programas a ser implementado foi o “Head Start Program”, com duração de oito semanas, no Verão de 1965. O projeto foi pensado para ajudar a acabar com a pobreza, oferecendo soluções para problemas emocionais, sociais, de saúde, nutricionais e psicológicos que crianças de famílias com dificuldades financeiras pudessem apresentar.

O “Head Start Program” foi depois transferido para o Office of Child Development no Departamento de Welfare (mais tarde o Departamento de saúde e serviços humanos) pela administração de Nixon, em 1969. Atualmente é um programa da Administração para Crianças e Famílias (Administration for Children and Families, ACF).

O Early Head Start Program foi, em 1995, concebido para ajudar crianças desde o nascimento aos três anos de idade, com o objetivo de encontrar evidências de que os primeiros anos são cruciais no crescimento e desenvolvimento das crianças (Informações do site oficial).

ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO BRASIL

No Brasil, a atenção precoce como direito constitucional já tinha sido garantida na Constituição Federal de 1988. Entretanto, a obrigatoriedade da Educação Precoce é expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e nas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001), orientando a interface com os serviços de saúde e assistência social para o atendimento às necessidades específicas de crianças com qualquer tipo de deficiência.

Portanto, o serviço de intervenção precoce é considerado um atendimento indispensável e complementar à ação educativa, responsável pelo diagnóstico precoce, orientação e intervenção nos aspectos do desenvolvimento global da criança, trabalhando em conjunto com a família, tendo em vista a inclusão da criança no sistema familiar, escolar e comunitário.

Ainda há no Brasil, vários destes serviços incluídos à área da saúde, vinculados às associações de pais e outros inseridos dentro dos serviços governamentais. No Pará, o Programa de Estimulação Precoce da Secretaria de Saúde, atende a crianças de 0 a 3 anos com sequelas de meningite, síndromes genéticas e atrasos no desenvolvimento oferecendo serviços de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. No Rio de Janeiro temos o Instituto Benjamin Constant que atende crianças cegas e de visão subnormal de 0 a 3 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento global da criança. Em Marília-SP, o Programa de Estimulação Precoce recebe crianças com qualquer tipo de deficiência e é oferecido na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Em Ribeirão Preto o Serviço de Estimulação e Intervenção Precoce da Secretaria Municipal de Saúde atendem crianças com deficiências e essas recebem intervenção precoce duas vezes na semana. Os bebês de risco recebem estimulação precoce uma vez na semana, na fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. No Rio Grande do Sul foi implantado o PIM – Programa Primeira Infância Melhor, 1993, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Saúde integrando as secretarias estaduais de educação, trabalho, cidadania, cultura e Assistência social, a ação socioeducativa é voltada à família com crianças de 0 a 6 anos e gestantes.

No Distrito Federal, o programa abrange 17 regiões administrativas e conta com profissionais pedagogos e educadores físicos em suas equipes. Vale citar que esse programa teve sua origem no Early Head Start Program (EUA). O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal ao longo de sua história já recebeu vários nomes: Estimulação Precoce, Estimulação Essencial e por fim o nome que é hoje, Programa de Educação Precoce. O programa foi criado em 1987 pela psicóloga Francisca Roseneide Furtado do Monte com o nome Programa de Estimulação Precoce. A psicóloga Roseneide, como era conhecida, foi assessora no MEC e responsável pela Educação Infantil/ Secretaria de Educação Especial.

Educação Física

Durante a sua atuação no MEC fortaleceu e contribuiu para a implantação do Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos/ Educação Precoce em todo o Brasil. Esse nome também foi usado pelo programa no DF por um curto período.

Segundo o MEC, o programa elaborado numa abordagem pedagógica tem como focos:

Escutar e acolher a criança e seus familiares; Trabalhar a partir das possibilidades e potencialidades da criança, tendo em vista o desenvolvimento integral; Valorizar os elementos psico-afetivos pela interação em brincadeiras e jogos sociais em grupo; Desenvolver o programa em pequenos grupos, valorizando o brincar, a troca de experiência e a construção coletiva do conhecimento entre crianças e familiares; Privilegiar atividades lúdicas de interação, comunicação, artes, cultura, lazer e recreação; entre outros (Saberes e Práticas da Inclusão, 2006).

Neste contexto, vale ressaltar a realidade do Distrito Federal com relação ao Programa de Educação Precoce. O trabalho, sua organização e práticas pedagógicas são norteados pela Orientação Pedagógica número 18 de 2006 (data da sua última atualização). O objetivo geral do programa é:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como a orientação, o apoio e o suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundado na dimensão humana (O. P. Educação Precoce nº 18 GDF, 2006).

Em conformidade com outros programas implantados, no Distrito Federal o programa tem caráter preventivo e é voltado para uma pedagogia focada na diversidade e nas necessidades específicas de cada aluno em diferentes contextos, adotando estratégias dinâmicas e diferenciadas.

Conforme as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, MEC (1995), revelam que a modalidade multifocal é mais benéfica para crianças com necessidades especiais e às que vivem em situação de

vulnerabilidade, por isso, a interface com a área de saúde e assistência social. Por se tratar de crianças muito pequenas, o programa está inserido na educação infantil em todos os seus aspectos.

Porém, em termos organizacionais e por se tratar de atendimento educacional especializado, o programa no Distrito Federal está vinculado a Coordenação de Educação Inclusiva.

A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento, um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, cognitivas e sociais. Educação Infantil é mais do que cuidar de crianças. É abrir a elas o caminho da cidadania” (MEC/Saberes e Práticas da Inclusão, 2000).

O INGRESSO NA EDUCAÇÃO PRECOCE

O Programa de Educação Precoce foi implantado, no Distrito Federal, em 1987 e encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, em seus artigos 205, 206 e 208, que incidem sobre o dever do estado e os direitos dos educandos com necessidades educacionais especiais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no artigo 58, Parágrafo 3º. Lei N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e outras legislações.

A Secretaria de Educação Especial do MEC (MEC/SEESP, 2004), na publicação da coleção intitulada “Saberes e Práticas da Inclusão”, ressalta que “a primeira infância das crianças exige afetividade e cuidado, mas, para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde a mais tenra idade, um programa educativo, que vise construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas.” (MEC, 2004).

Diante das atuais políticas públicas de inclusão educacional e o desenvolvimento global das crianças, a Educação Precoce está voltada para o enriquecimento e desenvolvimento pleno em todas as suas potencialidades: cognitivos, motores, afetivos e sociais, num ambiente rico em estímulos, oferecendo segurança e o equilíbrio, possibilitando assim um crescimento harmonioso.

No entanto, para que esse desenvolvimento ocorra, é fundamental a parceria do professor e da família junto à criança, proporcionando assim momentos de interação, visando, a sua independência e construção da sua autonomia em todos os aspectos.

Os programas de Educação Precoce estão disseminados pelo Distrito Federal em diversos locais de atendimento, como Centro de Ensino Especial e Educação Infantil, com espaços adequados e/ou adaptados conforme as necessidades das crianças.

O atendimento na Educação Precoce pode ser realizado individualmente duas vezes por semana, com a duração de 45 minutos a cada encontro. O mesmo também pode ser realizado em grupo de crianças, com a duração de uma hora e trinta minutos, duas a três vezes por semana, dependendo da organização das turmas. Esses grupos são compostos em média, por três crianças, sendo constituídos em função da idade de desenvolvimento, idade cronológica e características individuais.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se a importância da interação da criança com seus pares e o adulto, ou seja, a socialização da criança com os outros e o meio cultural, proporcionando assim experiências que influenciarão significativamente o seu desenvolvimento. Partindo dessa premissa, o professor e a família têm papel significativo nessa interação sociocultural, permitindo assim que a criança avance no seu processo de desenvolvimento através de situações desafiadoras, proporcionando assim novas aprendizagens.

Nesse sentido, as atividades educativas desenvolvidas pelo professor permitem o acesso ao conhecimento de forma a ampliar e desafiar a construção de novos saberes, que modificam o desenvolvimento da criança.

Essas ações educativas são desenvolvidas pelo professor e o educador físico, que a partir do conhecimento teórico, avaliam a criança ao chegar ao programa e a partir dessa avaliação são traçados os objetivos do atendimento e as atividades a serem desenvolvidas.

Dentre essas ações pedagógicas cabe também ao professor elaborar os planos de atendimentos individuais e em grupo, visando o pleno desenvolvimento da criança. Como também fazer relatórios semestrais relacionados ao desenvolvimento da criança. A família participa efetivamente do programa e são orienta-

das pelos profissionais, onde recebem orientações adequadas acerca dos cuidados com a criança, visando dar continuidade às atividades em casa.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PRECOCE

A Educação Precoce tem suas propostas fundamentadas em teóricos como: Vygotsky (1991, 1999). Para o autor, os processos de formação das características psicológicas de uma criança ocorrem na interação social, as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, mas fundamentam-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo externo, as quais se desenvolvem num processo histórico.

Neste sentido, uma de suas maiores contribuições à educação, é a sua proposta de relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Vygotsky (1999), o aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado bem organizado impulsiona o desenvolvimento.

Piaget (1975, 1995), ressalta que o desenvolvimento infantil se dá por meio das assimilações e acomodações das informações e experiências sociais. Criou a teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Para o autor o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz. Vem de Piaget a idéia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista.

Henri Wallon (1975) enfatiza suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo dentro do desenvolvimento global infantil: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Para ele, o contato corporal entre mãe e filho constitui processos interativos que fortalecem o vínculo afetivo e o desenvolvimento da linguagem.

As práticas educacionais, segundo esses teóricos, são descritas visando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, afetivas e motoras da criança, sua competência linguística e a evolução da sua autonomia. Compete, portanto, à educação proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento global dos alunos e sua socialização.

De acordo com a Orientação Pedagógica do programa no Distrito Federal:

A abordagem utilizada na Educação Pre-

Educação Física

coce é, portanto, flexível de modo a permitir o desenvolvimento global da criança, bem como minimizar déficits já existentes e prevenir o surgimento de outros distúrbios no seu processo de desenvolvimento (O.P, GDF, nº18).

A Legislação Brasileira reforça e sustenta todas as ações voltadas às crianças consideradas de risco e aquelas com o desenvolvimento atípico através dos Programas de Educação Precoce e na garantia dos seus direitos como cidadãos brasileiros e participantes da sociedade.

São elas: a Constituição da República Federativa do Brasil -1988, especialmente inciso IV no Art. 208; LDB 9394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001; Referencial Curricular Nacional 1998/2000; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Saberes e Práticas da Inclusão, MEC, 2004; Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, 1994; Lei 7853/89 Diretrizes (pg. 11, 1.3); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais, MEC/2001; Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Educação Infantil de 0 a 3 anos, 2002.

CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Tem-se o conhecimento que o termo Psicomotricidade surgiu no princípio do século XIX, em meio a discursos médicos neurológicos sobre a existência de lesões no cérebro sem que essas lesões fossem localizadas, devido os sintomas apresentados a terminologia clínica já não podia explicar alguns fenômenos patológicos. Deste modo, foi através da necessidade médica de encontrar tais etiologias, que pela primeira vez se nomeou a palavra Psicomotricidade, no ano de 1870.

A partir de 1925, Henri Wallon trouxe seus subsídios para a psicomotricidade, através da sua crítica sobre os estágios e os transtornos do desenvolvimento mental e motor da criança. Seu estudo baseou-se no desenvolvimento neurológico do recém-nascido e na evolução psicomotora da criança. Wallon, 1975 diz haver uma relação entre motricidade e caráter, onde o movimento está relacionado ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança.

Para Roachael (2009), a estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico; logo se uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, a origem do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. Ainda segundo Roachael (2009), crianças que apresentam desenvolvimento motor normal, aos três anos já possuem todas as coordenações neuromotoras essenciais, tais como: andar, correr, pular, aprender a falar, se expressar, se utilizando de jogos e brincadeiras. Estas aquisições são resultado de uma maturação orgânica progressiva e fruto da experiência pessoal.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade define assim o termo:

É a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Segundo Ajuriaguerra (1983), médico psiquiatra, considerado pela comunidade científica como o “Pai da Psicomotricidade”, define assim:

Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológica, condutista, evolutista, genética, e etc, ela visa a representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.

Para Le Boulch (1969), a Psicomotricidade:

Se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo

os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sócio-cultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

Segundo Vygotsky (1984), psicomotricidade é a educação do movimento sobre o intelecto, gerando uma relação entre o pensamento e a ação, envolvendo funções neurofisiológicas e psíquicas.

Já Saboya (1995) define a psicomotricidade como a ciência que estuda o homem através do corpo em movimento, relacionando-se com seu mundo interno e externo. A Psicomotricidade pode ser entendida como uma ciência que estuda o indivíduo em função de seus movimentos, sua realização, seus aspectos motores, afetivos, cognitivos, resultados da relação do sujeito com o seu meio social.

Dentro destes conceitos a Educação Física e o conhecimento da psicomotricidade abrangem a relação entre desenvolvimento motor e intelectual da criança. Portanto, a psicomotricidade nas aulas de Educação Física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

A Educação Física e a psicomotricidade são metodologias interligadas em que o desenvolvimento dos aspectos motor, social, emocional dos movimentos corporais é vivenciado, através de atividades motoras. Logo, concluímos que a Educação Física possui um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, na vida da criança. Entretanto a criança fisicamente educada vai para uma vida ativa, saudável e produtiva, criando uma integração segura e adequado desenvolvimento de corpo, mente e espírito.

ELEMENTOS DA PSICOMOTRICIDADE

Os elementos mais utilizados em Psicomotricidade e seus respectivos conceitos são definidos da seguinte forma:

- 1 Coordenação Global: Diz respeito à atividade dos grandes músculos, dependendo da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Quanto maior

o equilíbrio, mais econômica será a atividade do sujeito e mais coordenadas serão suas ações. Isso leva a criança a adquirir a dissociação de movimentos, passando a ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, havendo uma conservação de unidade do gesto.

- 2 Coordenação Fina e Óculo-Manual: Segundo Gorette (2010), coordenação fina é a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades. Oliveira (2002) acrescenta que esse elemento diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global. A autora ainda considera que Coordenação Óculo-Manual se efetua com precisão sobre a base de um domínio visual previamente estabelecido ligado aos gestos executados, facilitando assim uma maior harmonia do movimento, sendo essencial para a escrita.
- 3 Esquema Corporal: Este elemento é o saber pré-consciente a respeito do seu próprio corpo e de suas partes, permitindo que o sujeito se relacione com espaços, objetos e pessoas que o circundam. As informações proprioceptivas¹ ou cinestésicas² é que constroem este saber acerca do corpo e à medida que o corpo cresce, acontecem modificações e ajustes no esquema corporal (GORETTI, 2010)
- 4 Lateralidade: definida por Harrow, apud Silva (2007) como sendo a consciência interna que a criança tem dos lados direito e esquerdo do seu corpo, não se tratando de um conceito adquirido, mas de programas de atividades cuja finalidade é o desenvolvimento de acuidades sensoriais e habilidades motoras, já que a criança é exposta a uma grande quantidade de estímulos que aumentam esta consciência. Como ela utiliza ambos os lados de seu corpo em muitos tipos de atividades, desenvolve a eficiência nos movimentos e aumenta o vocabulário motor. O hemisfério dominante do cérebro é oposto ao lado dominante do corpo.

¹Deriva-se de Propriocepção – sentido que informa sobre a localização de uma parte móvel do corpo, com relação à outra de posição fixa. Estimulação Precoce, Inteligência Emocional e Cognitiva, Ed. Grupo Cultural, p.19.

² Comunicação através da ação corporal. <http://www.dicionarioinformal.com.br/cinest%C3%A9sico/> - acesso em 10/04/2014 as 11: 38h.

Educação Física

- 5 Estruturação Espacial: Para Oliveira (2002), é a consciência da relação do seu próprio corpo com o meio, depois a posição dos objetos em relação a si mesmo, e por fim aprender a perceber as relações das posições dos objetos entre si.
- 6 Orientação Temporal: É a capacidade de avaliar o tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar-se no presente relacionando o antes e o depois. É avaliar o movimento no tempo, distinguindo o rápido do lento.
- 7 Discriminação Auditiva: Trata-se da capacidade de perceber e identificar auditivamente e sem ambigüidade os fonemas e os sons existentes na língua falada.
- 8 Discriminação Visual: É a capacidade de perceber e discriminar adequadamente os símbolos visuais, detectando suas diferenças e semelhanças como tamanho, cores e formas.

A ESTIMULAÇÃO PSICOMOTORA E SUA IMPORTÂNCIA

O desenvolvimento da psicomotricidade se dá através do progresso da criança e sua troca com o meio, conquistando pouco a pouco sua evolução e aumentando sua capacidade adaptativa às necessidades comuns tornando o meio em que vive num ambiente agradável, com espaço físico, diversidade de material e jogos lúdicos.

Almeida, (1995, pg. 11) diz que a educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo.

O brincar é um meio fundamental e natural que traz possibilidade a criança de explorar o meio, descobrir-se, entender-se, conhecer os seus sentimentos, suas idéias e sua forma de reagir. Entende-se que a função de brincar é também um processo educativo para novas descobertas cognitivas e de importância na relação que a criança estabelece com os objetos e com os grupos. De acordo com (Fonseca, 1988):

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema

nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sócio-cultural e sócio-histórico.

A ludicidade e a brincadeira exigem movimentação física, envolvendo o desafio mental e emotivo. Sendo assim, neste contexto, a criança só ou em grupo integra-se ou socializa-se.

O exercício físico é muito importante para o desenvolvimento mental, corporal e emocional da criança estimulando a respiração, a circulação, o aparelho digestivo e fortalecendo os ossos, músculos e o aumento da capacidade física geral, dando ao corpo um pleno desenvolvimento (ROCHAEL, 2009).

Como a referência feita por Vygotsky (1991):

A mudança de uma criança de um estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a criança apresenta e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, sendo que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.

O PAPEL DO EDUCADOR FÍSICO NA EDUCAÇÃO PRECOZE

Quando deparamo-nos com a Lei 9394/96, no seu artigo 26, e parágrafo 3º vimos que é garantido o ensino da Educação Física nas escolas. É importante, dentro da Educação Infantil, disponibilizar o maior número de experiências possíveis com o mundo lúdico.

Cabe ao profissional de Educação Física fazer com que a criança se relacione com o meio social e físico e assim ajudá-las no seu desenvolvimento. É relevante a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil para que seja promovido o desenvolvimento uno e global da criança, integrando todos os seus aspectos, por meio da atividade física orientada.

Somado o conhecimento específico da área desse profissional aos conhecimentos próprios da criança com a qual está trabalhando, este deverá proporcionar vivências que tenham finalidades concretas para o seu cotidiano.

A metodologia de ensino-aprendizagem na Educação Física não se limita aos simples exercícios de certas habilidades e destrezas, mas sim, de capacitar

a criança a refletir sobre suas possibilidades corporais e com autonomia, exercê-las de maneira social e adequadas.

A Educação Física, tem contribuições significativas às crianças portadoras de necessidades especiais, sendo que, seus conteúdos abrangem todo e qualquer corpo independente do estado cognitivo, diferenciando-se apenas pelas estratégias metodológicas desenvolvidas.

Considerando que a Educação Física apresenta o seu interesse básico no movimento humano, e no relacionamento do desenvolvimento físico com o mental, social e o emocional, na medida em que eles vão sendo desenvolvidos, contribui para uma inquietação pelo desenvolvimento físico com outras áreas do crescimento e a formação do ser humano, favorecendo a construção de uma esfera única do desenvolvimento total do homem, com exceção da Educação no seu senso mais geral possível.

É papel do Educador Físico, dentro do Programa de Educação Precoce estimular, nas crianças portadoras de necessidades especiais, as áreas apresentadas em atraso, sejam elas cognitivas e/ou motoras desenvolvendo atividades em meio líquido ou sólido.

Dentro do Programa de Educação Precoce algumas das atividades de estimulação na área cognitiva devem ser trabalhadas, como: “conhecer as pessoas, o entorno e os fenômenos naturais; desenvolver a percepção sensorial e, na área motora, as atividades são: fortalecer os músculos do corpo; desenvolver as diferentes capacidades posturais e desenvolver a capacidade de segurar e manusear objetos” (Estimulação Precoce – Inteligência Emocional e Cognitiva de 0 a 1ano, Grupo Cultural).

Sendo assim a literatura divide as habilidades motoras infantis em duas grandes categorias: “As posturais de motricidade ampla, e as de motricidade fina”.

O Educador Físico estimula a criança em torno dos movimentos, utilizando movimento não locomotor (dobrar, torcer, balançar, sacudir, tremer o corpo, girar os braços sem sair do lugar); movimento locomotor (arrastar, rolar, correr, pular, saltar, marchar, escalar etc.); mover-se com objetos (velotrol, bicicleta, etc); expressão de criatividade no movimento; descrição do movimento e representação de movimentos direcionais. (Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão, Secretaria de Educação Especial – Ministério

da Educação, Brasília 2003).

Desta forma a maneira mais indicada para se estimular crianças durante o processo de aprendizagem da primeira infância seria o lúdico. Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor seu modo de aprender e entrar numa relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Segundo Vygotsky:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky,1984, p 97).

Portanto, brincar é a forma mais prazerosa de aprender. É brincando que a criança experimenta situações da vida, no entanto, o educador físico não deve usar as brincadeiras apenas como recursos didáticos porque isso deixa em segundo plano as maiores contribuições que o lúdico pode dar à criança. A atitude mais correta é ajudar as crianças a brincar, interagindo e estimulando a imaginação delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Precoce tem desenvolvido um papel de suma relevância com crianças que apresentam atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor ajudando a construir, dentro de um processo educativo, suas estruturas afetivas e sociais. Observa-se no decorrer deste trabalho que o desenvolvimento psicomotor ocorre na fase pré-escolar, e o bom funcionamento dessa área trará facilidades ao processo de aprendizagem futuro. É nesta fase que a criança mais precisa ser estimulada para que seu desenvolvimento no processo de aprendizagem ocorra de forma global.

Associado a Educação Precoce, tem-se a Educação Física que utiliza da Psicomotricidade para o desenvolvimento motor de crianças e a evolução do processo de maturação dos movimentos. A Educação

Educação Física

Física e a psicomotricidade são metodologias conectadas que visam o desenvolvimento dos aspectos motor, social, emocional dos movimentos corporais através de atividades motoras mostrando um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, na vida da criança.

Utilizando-se da brincadeira e da ludicidade como um meio fundamental e natural, a Educação Física traz a possibilidade da criança explorar o meio, descobrir-se, entender-se, conhecer os seus sentimentos, suas idéias e sua forma de reagir com os objetos e com os grupos.

Em conformidade com o referencial teórico pesquisado, acredita-se que o trabalho de leitura, interpretação e organização das informações disponíveis

é essencial ao processo de divulgação à comunidade científica e população leiga, deste importante campo de atuação educacional.

Em especial, o presente trabalho objetivou, oferecer informações consistentes ao Profissional de Educação Física, personagem fundamental no desenvolvimento infantil, que por vezes não assume essa lacuna do desenvolvimento infantil, por simples falta de conhecimento. Este é um grande campo de pesquisa ainda por ser desenvolvido e desta forma, sugere-se que mais estudos científicos sejam realizados, a fim de promover o aprofundamento de conhecimentos e consequentemente, a ampliação do leque de ações efetivas ao desenvolvimento dessas crianças.

Referencias Bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. 1º edição. Masson do Brasil, São Paulo, 1983.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 1995.
- Associação Brasileira de Psicomotricidade, <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em abril de 2014.
- BARRETO, Sidirley de Jesús. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, Senado Federal, 2007/2008.
- _____. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades especiais**. Brasília: Secretaria, MEC/SEESP, 2004.
- CIEPRE** – Site oficial disponível em www.ciepre.puppim.net. Acessado em abril de 2014.
- Conselho Nacional de Educação, **MEC**, Brasília 2001. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: abril de 2014.
- Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: Educação Infantil 4 a 6 anos**. 2ª ed./Secretaria de Estado de Educação. - Brasília: Subsecretaria de Educação Pública do Distrito Federal, 2002.
- Declaração de Salamanca**, MEC: Brasília 1994.
- DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Ensino Especial. **Orientação Pedagógica do Programa de Educação Precoce**. Brasília, 2005.
- EARLY HEAD STAR PROGRAM** - site oficial disponível em: www.eclks.ohs.acf.hhs.gov. Acessado em abril de 2014.
- Estimulação Precoce: Serviços. **Programas e Currículos**. 2ª Ed. Brasília- DF, CORDE, 1992.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GORETTI, A. C. **A Psicomotricidade**. Centro de Estudo, Pesquisas e Atendimento Global da Infância e Adolescência. Disponível em:

www.cepagia.com.br/.../a_psicomotricidade_amanda_cabral.doc. Acesso em Abril de 2014.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade pré-escolar**. 1º edição, Art-med, Porto Alegre, 1969.

Lei de Diretrizes e Bases, MEC, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: Abril de 2014.

Ministério da Educação e Cultura, **Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil**, MEC, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 1º edição. Vozes, Petrópolis-RJ 2002.

Orientação Pedagógica – Educação Precoce. **Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos**. Brasília, 2006.

PEREZ-RAMOS, A. M. Q. **Estimulação precoce: serviços programas e currículos**.

PIAGET, J. **Ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, forence e universitária ltda. 1995.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, MEC, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em abril de 2014.

Políticas para a Educação Infantil, MEC, Brasília 2006 Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: Abril de 2014.

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, MEC. Brasília, 1998.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades educacionais especiais. MEC, Brasília, 2001.

ROCHAEL, L. **A Importância da Psicomotricidade no Processo da Aprendizagem**. Maio, 2009. Disponível em: <http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/05/11/a-importancia-da-psicomotricidade-no-processo-da-aprendizagem>. Acesso em: 08 abril de 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.



As Dificuldades dos Alunos Disléxicos no Processo de Transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental

Acácia Veras Gomes da SILVA

Professora e Psicopedagoga Clínica e Institucional

Eunice Nóbrega PORTELA

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

FACULDADE MAUÁ DE BRASÍLIA

A transição do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental representa a passagem para uma nova etapa de ensino, essa transposição é apresentada por Galvão e Silva (1997), como um tempo de transformações e desafios para o aluno.

A importância de trabalharmos com esta temática reside na necessidade de enfatizarmos esse momento vivido pelo aluno e que é apontado segundo Prati e Elzirik (2005), como uma ruptura, onde os alunos saem de um sistema curricular de atendimento unidocente, para serem atendidos por diversos professores pluridocentes. Sendo assim, torna-se uma fase escolar bastante complexa em decorrência de tantas mudanças que ocorrem nesse

período, tanto na parte que cabe a escola quanto na vida do aluno em virtude do início da sua adolescência.

Dentro do ambiente escolar, a pesquisa busca investigar uma perspectiva de sensibilização no campo da educação inclusiva, isto é, o ingresso do estudante com dislexia no ensino fundamental II, na fase escolar do 6º ano, dentro dessa temática investigar o momento de transição e dificuldade vividas por esse sujeito durante essa transposição de fases escolares.

Para Elzirik (2001), a escola é um espaço de trocas afetivas e intelectuais, de socialização, desenvolvimento de aprendizagem de regras culturais e

sociais. Sendo assim nessa fase escolar são manifestas práticas promotoras do desenvolvimento de aspectos pessoais ainda não vividos.

Leonço (1997 apud, CORREIA, 2008) argumenta que a vida do adolescente no 6º ano é cheia de oscilações em virtude das mudanças de atitudes, alterações de humor e a convivência com diferentes professores gerando assim a construção de novas formas de relacionar-se com o conhecimento, tornando-se responsável por suas ações. Para a criança que apresenta uma funcionalidade cerebral diferente dos demais, essas mudanças se atenuam.

Fonseca (1995) diz que a educação inclusiva é uma problemática que deve ser refletida dentro dos campos culturais e humanos da sociedade, a relatividade cultural, assim como, a representação social dos ditos normais e diferentes deve ser levada em conta quando falamos de diferenças de funcionalidade humana.

Com a progressiva acumulação de fatos, foi-se construindo uma teoria, que hoje integra a *defectologia humana* e que envolve naturalmente uma taxonomia própria, cujo objetivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros... O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos “militantes” dos direitos humanos... (FONSECA, 1995, p. 9).

Partindo desse pressuposto, entendemos que é direito dos sujeitos com uma funcionalidade orgânica diferenciada, adequações condizentes a particularidade cognitiva apresentada. No caso da dislexia, Davis (2004) revela que a dislexia basicamente causa uma desordem na organização e identificação dos símbolos de leitura, escrita, ortografia, fala e cálculos numéricos. Causa, também, forte instabilidade da atenção viso motora. Isso é atenuado na fase da aquisição da leitura e escrita, o autor descreve essa fase como sendo complexa demais para o disléxico.

As dificuldades mais comuns da dislexia ocorrem na leitura, na escrita, na ortografia ou na matemática. Todavia, aparecem também em muitas outras áreas. Cada caso é diferente do outro, porque a dislexia é uma condição atenuada. Não existem dois disléxicos que a te-

nam desenvolvido exatamente da mesma maneira. (DAVIS, 2004, p. 34).

Na história da educação brasileira, podemos ver as várias formas em que foi tratada a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Silva (1997), desde o Brasil Império o aluno que desejasse frequentar o antigo curso ginásial deveria se submeter ao chamado “exame de admissão”, sendo que as vagas disponíveis eram infinitamente menores para atender aos alunos que chegavam do chamado ensino primário.

Anísio Teixeira (1969) considerava a forma de organização da antiga escola primária seletiva e puramente preparatória com reduzido tempo para a educação propriamente dita. Então assumia caráter apenas informativo não valorizando o desenvolvimento de habilidades formais necessárias para a vida. O autor considerava que o ensino dito primário configurava-se em um adestramento para o exame de admissão para o período seguinte.

Sendo assim, durante muito tempo o exame de admissão constituiu a linha divisória entre o ensino primário e a escola secundária como eram chamadas essas duas etapas de ensino, sendo então um verdadeiro rito de passagem de uma fase escolar para outra.

Neste período o ensino primário, hoje chamado anos iniciais do Ensino Fundamental, e o ginásial, hoje chamado anos finais do Ensino Fundamental, eram organizados em nove anos, sendo que os quatro primeiros anos eram caracterizados pela unidocência, e os anos finais, caracterizados pela pluridocência.

De acordo com o Informe Nacional Brasil (2007), a primeira grande modificação nesse quadro ocorreu em 1971, com o advento da Lei 5692/71, quando houve a extinção do exame de admissão, ampliando assim o atendimento obrigatório, o ensino primário e ginásio fundiram-se passando a ser chamados de 1º e 2º graus. Essa Lei estabelecia uma organização curricular em atividades, áreas de estudo e disciplinas, conforme a maturidade do aluno, a formação de professores e especialistas. Assim foram criadas as licenciaturas curtas e os estudos adicionais.

Mas essas licenciaturas foram rejeitadas desde o início de sua instituição e implantação quando, se-

Letras

gundo Menezes (2002), muitos consideravam esse profissional com formação deficitária, onde tais críticas repercutiram no Conselho Federal de Educação que aprovou em 1986 a extinção desses cursos, o que veio a se confirmar com o advento da Lei 9394/96.

Mesmo com a Lei 5692/71, promovendo o ensino de primeiro grau com oito anos, o que ocorreu foi uma estruturação curricular fragmentada e descontinua caracterizada por dois ciclos estanques, a primeira e a segunda fase do Ensino Fundamental.

Junqueira (1985) destaca que reconhecer este período como passagem significa perceber a importância do momento e dos cuidados inerentes a esse processo. O autor ressalta o caráter desestabilizador como de uma ruptura.

Concomitante a esse processo de transição vinculada à reorganização das licenciaturas e por fim da formação acadêmica do profissional da educação salientamos a necessidade de readaptação e construção coletiva das relações que se estabelecem nas escolas durante as mudanças normativas constituídas nesse período. Relações estas que vão se modificando na medida em que as regras sociais se impõem dentro das diretrizes legais e se comunicam com os sujeitos envolvidos no processo.

A história da educação básica no Brasil nos revela que o ensino fundamental obrigatório sempre se restringiu as quatro séries iniciais de escolaridade, que davam à criança o diploma do curso primário. O ensino médio ou secundário incluía dois ciclos, em que o inicial era chamado de curso ginásial, também com duração de quatro anos. Desde o Brasil Império o aluno que desejasse frequentar o curso ginásial deveria se submeter ao chamado exame de admissão.

Com a Lei 5.692 em 1971, veio à concretização da obrigatoriedade da escolaridade aos cidadãos de 7 a 14 anos com a criação da chamada Escola de primeiro grau, que passa a ser estruturada com oito séries. As denominações Primárias e Ginásio foram extintas. Com isso, vieram as alterações nas normas avaliativas, recuperação e promoção de alunos, a pluridocência e a inclusão de orientadores pedagógicos, com o objetivo de auxiliar o trabalho dos professores.

Em meados dos anos 80, observando a realidade da transição do 5º ano para o 6º ano do ensino

fundamental, Domingues (1985) apontava que:

A Lei 5.692/71 determina que o 1º grau constitui uma instituição escolar única, contínua, de oito anos. No entanto, pode-se negar que exista uma instituição escolar contínua, pois pela estrutura, pelos professores, pelo ritual pedagógico desenvolvido por eles e pelo tratamento dispensado aos alunos, através do qual evidenciam suas expectativas, continuam a existir duas realidades distintas – a 1ª e a 2ª fase do 1º grau. (p. 194).

Os alunos nessa fase de vida passam por transformações físicas, cognitivas e emocionais que influenciam na sua visão de mundo, levando-os a uma ruptura não apenas escolar, mas também pessoal.

Quando o aluno apresenta um quadro de dificuldade de aprendizagem, a ruptura torna-se mais dolorosa, sendo que, ele deixa para trás o convívio com uma única professora, para funcionar dentro de um esquema de vários professores em sala, com tempo determina em que ele deverá concluir com a máxima exatidão os componentes curriculares e atividades correspondentes ao horário pré-estabelecido.

Para Wallon (1989) o alcance do educador deve ser direcionado para o desenvolvimento da inteligência emocional através da influência mútua entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do ensino aprendizagem, considerando que a afetividade está atrelada a inteligência.

Essa passagem de fases escolares envolve um leque de fazeres diferentes, implicando saberes diversos, com o currículo, gestão da escola, alunos e professores com seus objetivos e intenções. Todos esses aspectos devem ser considerados para o entendimento do que acontece de fato nessa passagem do 5º ano para o 6º ano dentro das escolas.

AS RELAÇÕES NA ESCOLA

Todo ser humano necessita do outro para construir seu desenvolvimento no tocante a aprender e ensinar. Freire (1996) enfatiza que ensinar é uma especificidade humana, justamente por causa da capacidade de analisar o que está sendo ensinado e poder fazer leituras de mundo segundo a sua visão em grupo. Assim, “O clima de respeito que nasce de

relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 103).

No depoimento da aluna de 6º ano que apresenta um quadro de dislexia, quando perguntada sobre o que de fato constituiu-se em dificuldade nas aulas, declarou que é a intolerância de alguns professores com relação às suas limitações no tocante ao funcionamento pessoal dela ao realizar, com dificuldades, as atividades propostas pelo mesmo.

Aluna: “O que eu não gosto nas aulas sempre é o momento em que sou desafiada a escrever, a conversa excessiva da turma, com a voz da professora, me tira a concentração, às vezes penso que a minha cabeça vai explodir, e não faço a tarefa”.

Na observação de uma aula de português do 6º ano percebe-se um nível de exigência no tocante ao foco do aluno no conteúdo apresentado, porém sem uma estratégia diferenciada para chamar a atenção da turma, a aula é sempre focada no livro didático e no uso do quadro. A aluna em destaque aqui fica perdida, demonstra apatia e desânimo.

Segundo Davis (2004) na prática os disléxicos têm um alto índice de criatividade, mas o modo como ele relaciona-se com os estímulos apresentados em uma sala de aula convencional, onde não há aprendizado participativo, impedem o seu desenvolvimento global, deixando-o vulnerável, levando-o, quase sempre, a apresentar fracassos na vida escolar.

O autor ressalta que uma mediação coerente deve ser aquela que permite a expressão de ideias e gera possibilidades de levantamento de hipóteses e análises sobre tudo o que cerca o mundo do aluno, trazendo para o ensino formal gerando proximidade entre o conhecimento e a vida cotidiana trazendo sentido prático para o ensino.

Segundo a aluna A, na turma de 5º ano, a professora propiciava uma vez por semana uma atividade diferenciada, onde é feita uma discussão sobre todas as atividades da semana, onde havia um trabalho de motivação a participação coletiva, respeito e amizade, tanto na relação professor-aluno como também aluno-professor.

A professora quando indagada sobre esse dia especial, declara que só é possível porque durante a semana ela vai adequando os horários das aulas,

correndo com os conteúdos, para que ao final, sobre tempo para tal atividade.

Segundo Delors (1997) a organização da educação fundamenta-se em quatro pilares, que são necessários ao longo da vida do sujeito, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos é um grande desafio para professores e alunos, viver bem implica em adotar valores e posturas que contribuem para a convivência em todas as atividades humanas.

Freire (1996) diz que um professor não deve definir um único tipo de postura perante diferentes idades, níveis socioeconômicos e culturais dos alunos. Agindo assim não estará levando em conta a presença do outro na relação, nem respeitando seus limites e desenvolvimento pessoal. A esse respeito ressalta aspectos da autoridade democrática da seguinte maneira:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num ‘calendário’ escolar ‘tradicional’, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixa claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade que se assume (FREIRE, 1996, p. 105).

A responsabilidade assumida se constitui dentro das relações que se estabelecem com o convívio social. Segundo Davis (2004) a pessoa com dislexia tem uma desordem no pensamento, dificultando a organização formal de aprendizagem na forma convencional, apenas com aulas expositivas, tal ação pode causar um desajuste no sujeito disléxico, quando na verdade ele poderia, ao contrário, estar desenvolvendo habilidades funcionais mais elaboradas, havendo a mediação adequada.

Na fala da aluna A do 6º ano a aula mais esperada é de educação artística, o professor conversa e brinca com todos, é um dos momentos de maior interação entre a turma, e segundo a sua fala, “não preciso escrever e nem falar nada”.

Para Piaget (1996) a inteligência humana desenvolve unicamente no indivíduo em função das interações sociais e que a influência do meio é determinante para esse sujeito. Por isso as interações educativas são tão importantes na construção de co-

nhocimento.

Uma das mudanças mais marcantes na passagem de 5º para o 6º ano é a mudança de uma organização curricular monodocente onde apenas um professor regente é responsável pela aprendizagem do aluno o que facilita a aproximação do conhecimento através de uma única opção metodológica de aprendizagem, estabelecendo um vínculo afetivo de confiança e proximidade considerados indispensáveis para uma boa passagem no 5º ano. Ao chegarem no 6º ano os alunos passam a viver a pluridocência, com a fragmentação das matérias e os vários professores com o tempo reduzido em sala de aula.

A aluna A nos revela que no 5º ano havia uma interação maior do aluno com a professora, a professora inicia seu dia em sala com momentos de interação através de conversa informal onde eles respondem com alegria, depois é pedido o dever para ser corrigido. Ela recebia as atividades diferenciadas, com a fonte de letras maiores, a sua rotina já estava na parede da sala, quando ela entrava já sabia exatamente o que iria acontecer naquele dia. Diferente das aulas do 6º ano onde todos os professores logo ao entrar em sala já passam a escrever no quadro as atividades do dia, sem tempo para uma interação maior com os alunos.

Esse momento de interação é muito importante para uma pessoa com dificuldades de aprendizagem, segundo Davis (2004) a dislexia não tem cura, mas pode ser controlada, quando o disléxico sente-se seguro e com tempo para a interação com a área do conhecimento que lhe será apresentada, isso propicia um tempo para reconhecimento das percepções do sujeito em interação com o que lhe foi apresentado.

Magalhães (2007) define monodocência como estrutura curricular em que o mesmo professor permanece com a mesma turma durante todo o ano letivo. Desta forma a autora destaca que a monodocência possibilita um maior conhecimento e acompanhamento do aluno por parte do professor. O contrário, na pluridocência, apresenta uma organização curricular onde o processo educacional é regido por mais de um professor. Carolino (2007) ressalta que neste modo de ensino o professor, pelo seu individualismo, tem risco de isolar-se, o que é um fator que inibi as possibilidades de aprendizagem diversificada e significativa dos alunos. O autor

ressalta que a pluridocência fragmenta o currículo e os conteúdos além de proporcionar um distanciamento afetivo entre alunos e professores.

O que foi observado na turma de 6º ano uma rotatividade constante com relação ao horário reduzido do professor que legitima uma verdadeira maratona em torno das atividades que precisam ser terminadas dentro daquela aula de apenas 45 min. A aluna não recebe nenhum tipo de atendimento prévio para que possa se organizar dentro da limitação apresentada.

Na modalidade da pluridocência o professor além de lidar com um número maior de alunos num tempo menor que o professor de 5º ano, precisa buscar instrumentos que possibilitem o êxito cognitivo dos alunos, como argumenta Galvão e Silva a seguir:

O fato de dar aula em várias classes faz com que o professor de 5ª passe a ter um maior número de alunos e menor tempo de convivência com eles. Consequentemente, o professor deixa de se relacionar com o aluno e passa a fazê-lo com a turma, num momento em que o aluno depende de sua orientação direta. (GALVÃO E DIAS DA SILVA, 1997, p. 27-28).

Nessa fase escolar o professor tem apenas cinquenta minutos em sala para cada aula, dificultando assim uma maior interação individual com seus alunos, nesse caso a fragmentação das disciplinas por tempo pré-estabelecido fica em evidencia dificultando uma maior interação entre professor/aluno.

Os professores do 6º ano têm formação específica e levam em conta apenas uma área do conhecimento, como não articulam outros conhecimentos que não estejam vinculados à sua área de ensino professor de matemática, de história, de ciências e assim por diante.

Nesse formato os professores apresentam a matéria como o centro da sua aula, pois o programa precisa ser cumprido, e assim o aluno que demonstra dificuldade na matéria específica, muitas vezes é interpretado como desinteressado tendo em vista a forma como tendem a perceber o aluno dessa fase de vida, confirmado por Galvão e Silva em seguida:

A maioria dos professores mostra-se convencida de que ocupar seu tempo-restrito e di-

tatorialmente dividido pela “matéria” e pelo ‘programa’ – com condutas de alunos não centrados nessa tarefa é imenso desvio de função. Desvio de função, pois se espera que na 5ª série eles já sejam “maduros e responsáveis” e “com base” (GALVÃO E SILVA, 1997, p. 123).

O currículo do 6º ano organizado com a pluri-docência é visto como uma das maiores mudanças que ocorrem na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Para a professora do 6º ano, o maior entrave está na sua formação, onde não lhe é dada as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade apresentada na sala de aula, onde ela como educadora, depara-se com sujeitos que apresentam as mais diversas dificuldades na aprendizagem para a construção de um conhecimento específico e escolarizado.

Galvão e Silva (1997) dizem que é bastante comum atribuírem o fracasso escolar do 6º ano as alterações recorrentes dos números de professores ou a fragmentação das disciplinas, mas vale ressaltar ainda que apesar desse argumento não for todo errado, por traz dos números de professores está o tipo de trabalho e os seus objetivos e seus fundamentos dentro da proposta de ensino, que devem fazer toda diferença em sala de aula.

Medos e incertezas que cerca a aluna A de 5º ano sobre o 6º ano mudam no momento em que se dá conta que poderá encontrar formas de adaptação nessa nova fase escolar. Para a aluna o ingresso no 6º ano não configura uma ruptura. Ela cita apenas uma alteração principal: vários professores, um para cada matéria.

Entendamos que o disléxico apresenta limitações na leitura e no uso de sua inteligência de uma forma tradicional (DAVIS, 2004), o autor revela que as características mais frequentes são atrasos graves na leitura, na escrita e na ortografia, em alguns casos, são apresentados discalculia com inversões simbólicas, ou seja, uma forma diferenciada de enxergar a realidade. O cérebro do disléxico é muito veloz.

Sendo assim, a aluna A ao se deparar com conceitos de diversos conteúdos, sendo aplicada de forma sistematizada, sem adequações de tamanho de letra e, com tempo reduzido em cada aula des-

perta a dificuldade da aprendizagem com significado, já que essa aluna aprende em ritmo diferenciado dos demais estudantes.

Galvão e Silva (1997) dizem que mesmo no 5º ano a professora fragmenta o conteúdo em disciplinas, dentro sempre de um horário estabelecido. É considerada, nesse sentido, a quantidade de professores. Ressalta que o mais importante e decisivo é a qualidade do trabalho que desenvolvem em relação à quantidade de professores.

Os professores dos anos iniciais podem escolher, na grande maioria, seu ano de preferência, e o mais comum é que eles passem grande parte de suas carreiras lecionando apenas nesse dito ano. Já os professores dos anos finais, transitam diversificadamente nas aulas para 6º e 7º e 8º e 9º anos.

Talvez essa situação possa gerar algum tipo de dificuldade quanto ao trabalho docente dos anos finais do ensino fundamental. Neste sentido, tornam-se inegável para Galvão e Silva (1997) que a organização didática estabelecida pelo sistema escolar para esses anos esteja diretamente ligada as diferenças e as dificuldades enfrentadas nessa etapa escolar.

Os objetivos e procedimentos quanto à organização didática e à interação professor-aluno são pontos que não podem ser ignorados quando se fala de êxito escolar de pessoas disléxicas. Portanto deve ser observado desde a chegada do professor em sala até suas primeiras intervenções para que haja um entendimento do que realmente ocorre de diferente entre o 5º e o 6º ano.

Através das observações em campo das turmas de 5º e 6º ano, a maior diferença está na forma da organização curricular de cada ano, a regente no 5º ano tem a liberdade de adequar seus horários, apesar da fragmentação dos conteúdos a serem aplicados, ela pode promover uma interdisciplinaridade entre os componentes curriculares sem ter que intervir no trabalho de outro professor, gerando assim flexibilidade na sua forma didática de trabalho, enquanto que os professores de 6º ano estão limitados a sua área de ensino, não propondo a diversificação dos conteúdos, nem tendo tempo suficiente para interagir de forma mais flexível no tocante à didática em sala, quando indagados pelos alunos a respeito da forma rígida em sala, a grande maioria declara que o tempo é o grande entrave.

Entrar no universo escolar, presente na vida das crianças e adolescentes, diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que está diretamente ligado as interações de socialização na sala de aula. Sendo assim, envolve emoção e cognição que são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

Para Wallon (1989) a inserção na coletividade e o estabelecimento de relações devem ser construídos dentro do processo de ação do professor em relação ao estudante, afetando o outro nos campos emocionais e cognitivos. Para ele, o desenvolvimento deve ser percebido pelo professor de forma integrada. Ou seja, cognitiva, motora, afetiva, dentro de um contexto social e das interações estabelecidas entre o sujeito e cultura.

Portanto o espaço educativo, cuja função é a de mediar o conhecimento se dá na interação entre pessoas, sendo assim, possíveis conhecimentos do desenvolvimento do adolescente deveriam ser vistos e pesquisados pelos professores que lidam com alunos nessa fase de vida, para que possam fazer intervenções criativas e condizentes com o seu público alvo.

Para Fonseca (1995) a sociedade, assim como os governantes devem atrair mudanças que materialize as prioridades, diante da lei, para a adequação e aceitação dos seres humanos diferentes com necessidades especiais, e dentro dessa realidade social e educacional, devemos ter um pensamento educativo de reabilitação, coerentes com a diversidade existente na realidade do cotidiano escolarizado.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reformulada pela Lei 12.796/2013¹, faz modificações estruturais que assegura ao aluno o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme preconizado na referida lei os estabelecimentos de ensino, públicos e/ou privados devem oferecer o AEE no contra turno, de forma a atender as demandas do aluno e as suas necessidades de aprendizagem. Apesar das garantias legais observa-se que ainda existem lacunas no sistema educacional quanto à oferta desse atendimento.

Entende-se que é direito de tais pessoas o currículo adaptado, assim como, o atendimento diferenciado por parte das instituições de ensino, propiciando ao professor um trabalho coerente e

respaldado no processo de construção do conhecimento.

A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO 6º ANO

As relações interpessoais são fundamentais para o sucesso do ensino aprendizagem dentro de sala de aula e do ambiente escolar como um todo.

Chama-se inadaptado ao indivíduo cujas atitudes e comportamentos ficam à margem do seu envolvimento. Os comportamentos (condutas e ações) são analisados prioritariamente em termos sociais. Quando se pensa em adaptação, pensa-se mais em 'normas' e 'valores' sociais, e não em termos de independência funcional. As normas de adaptação são fixadas em função de critérios particulares de rendimento e eficácia. (FONSECA, 1995, p. 11).

A limitação imposta ao disléxico por causa do seu funcionamento cerebral diferenciado resulta em limitações emocionais e de reciprocidade com o outro, ele se torna mais calado, intervindo de forma negativa na interação com o meio que está inserido, por não apresentar o mesmo ritmo de resposta que os seus colegas.

Nesse caso, é importante a mediação dos educadores, para que essa construção na interação com o outro e com o meio sociocultural seja satisfatório. Fonseca (1995) revela que a intenção de ajudar ou rejeitar o outro tem papel importante na socialização de tais sujeitos. O funcionamento diferenciado desse sujeito, não legitima que ele não possa acompanhar a aprendizagem apresentada aos seus colegas. É necessário um conhecimento específico do sujeito, por parte do seu professor, para que o mesmo possa ser atendido de forma construtiva.

Segundo Galvão e Silva (1997) o caos aparente do 6º ano tem índices de fracasso escolar, evasão, que muitas vezes provoca reprovação de uma grande maioria de alunos.

Quinta série que, historicamente, concretiza a ruptura entre 'primário' e 'ginásio', concepção bacharelesca do ensino elementar... Quinta série que centraliza as maiores dificuldades de trabalho para os professores de 5ª a 8ª série... Série que vem sendo apontada como

um dos maiores entraves no ensino de 1º grau – série que é síntese da ruptura, que concretiza no dia-a-dia da escola a negação do direito de escolaridade elementar de oito anos a todo cidadão brasileiro. (GALVÃO E DIAS DA SILVA, 1997, p. 13).

Galvão e Silva (1997) dizem que o contato com professores de 5º e 6º anos tem revelado a existência de profissionais, nem sempre com sucesso, que sentem solidão e desmotivação, e que tem convivido de perto com o fracasso e o desinteresse de seus alunos. Esses professores demonstram quererem mudanças, no entanto desconhecem propostas pedagógicas para que iniciem a mudança. Dessa maneira vale à pena considerarmos o papel do professor segundo Candau e Lelis (2001):

Acredito na necessidade de se redefinir o papel do professor ou do especialista. Mais do que ‘dono de um determinado saber’, a sua ação deve estar fundada a partir de uma premissa: a reconstrução do conhecimento pelo aluno. Essa premissa nega por si mesma a transmissão de conceitos, de regras fundadas sobre noções abstratas ou idealizadas da realidade (CANDAU (org.) e LELIS, 2001, p. 88).

Rangel (2001) declara que o professor tem a responsabilidade de fazer andar o conhecimento, e de inserir o aluno nesse mundo que muda rapidamente. A aluna A de 6º ano quando indagada sobre a relação professor/aluno declara que o professor que ouvi e demonstra interesse por ela consegue um maior desempenho da aluna em sua matéria.

Antunes (2001) declara que a expectativa do professor com relação ao sucesso ou não da sua turma influencia diretamente no desempenho da mesma, uma vez que o cérebro humano é sensível à expectativa sobre o desempenho.

O trabalho do professor tem como objetivo o ensino, com isso o ponto chave nesse processo é o aluno. O tripé que desencadeia o sucesso escolar está embasado no professor, estudante e conhecimento.

Observou-se também que a professora do 5º ano por ter um maior tempo em sala com a turma, pode desenvolver atividades diferenciadas, com possibilidade de adequação dos horários, disponibili-

zando tempo para o descanso da turma ou trabalhos em grupo.

Veiga (2006), afirma que a perspectiva cognitiva traz como ponto chave o papel de mediador que o professor exerce dentro da construção do conhecimento em sala de aula, sendo assim, esse deve estar preparado para receber o aluno, tendo como um dos seus papéis principais o de educador sendo um agente facilitador para a apreensão do saber.

No 5º ano a professora tem quase quatro horas do dia para distribuir as várias atividades programadas e dessa forma pode explorar melhor seu tempo. Já no 6º ano a maior dificuldade é o tempo escasso. Por isso o professor necessita de perseverança na ação e criatividade na execução do seu ato pedagógico.

O espaço do ensino é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições. Isso significa agir em função de objetivos no contexto de um trabalho pedagógico planejado no âmbito de uma organização escolar muitas vezes burocrática e fragmentada. (VEIGA, 2006, p. 20)

A relação professor aluno não se constrói por acaso, nem está centrada em si mesma, não pode ser construída isolada do contexto social. Ela é construída historicamente, sendo assim, é condicionada a fatos sociais a qual pertence. Galvão e Silva (1997) mostram que com a extinção do curso de admissão, professores diziam que os alunos que passavam diretamente do 5º ano um ano mais novos não conseguiriam o rendimento esperado no 6º ano, sendo imaturos, com baixo índice de aprendizagem e com problemas de adaptação.

Segundo Veiga (2006) ensinar exprime afetividade, que se firma em uma construção de reciprocidade entre o professor e os alunos.

Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. O professor precisa contar com a colaboração e a confiança dos alunos para consolidar o sucesso de educar. (VEIGA, 2006, p.23)

Segundo Freire (1996) afetividade está ligada a cognição, as construções feitas pelo aluno dizem respeito a sentir-se aceito, pertença ao grupo, construindo caminhos para vencer seus obstáculos, tendo o professor como um construtor e não apenas um transferidor de conhecimento.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições. (FREIRE, 1996, p. 52).

A sala de aula deve ser um espaço de construção constante, sendo necessário para isso que a mediação do professor propicie essa realização, sendo ele o grande interlocutor entre o conhecimento e o seu aluno.

O ALUNO E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA FASE DA ADOLESCÊNCIA

A fase escolar da transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental é para o aluno na faixa etária de 11 a 12 anos de idade, ou seja, é o início da adolescência.

Wallon (1989) declara que a adolescência é uma fase de grandes mudanças na vida do indivíduo, é marcada por transformações corporais e psíquicas que atingem de maneira especial a parte afetiva.

Essas mudanças passam pela influência do meio social e cultural que cerca esse adolescente, ele nessa fase de vida sentiu a necessidade de aceitação, sendo gerado um sentimento de medo do que pode vir com o novo em sua vida.

No decorrer da pesquisa podemos observar na fala da aluna que antes da passagem para o 6º ano havia uma preocupação com o que ia acontecer no ano seguinte. A aluna nos revelou que colocações feitas por seus colegas tais como “Será que o 6º ano é mais difícil?”, os alunos demonstram sentimento de insegurança frente ao que vão enfrentar. Falas de alunos referiam que ter vários professores e várias matérias iria exigir mais responsabilidade deles.

Orientação significa saber onde você está em relação ao seu ambiente (DAVIS, 2004), em outras

palavras, é significar fatos e ações dentro de um ambiente onde o sujeito seja integrante ativo daquilo. Para o adolescente disléxico, tanto como para os ditos normais, se sentir pertença ao meio é de fundamental importância para o êxito em outras áreas da vida.

Piaget (1996) relata o momento das operações intelectuais concretas que vai dos 7 aos 12 anos, como o surgimento do trabalho em comum, a construção da reciprocidade e da autonomia. A afetividade é formada gerando valores morais segundo as relações estabelecidas.

É nessa fase que o adolescente é marcado pelo aspecto afetivo, que segundo Erikson (1968) desencadeia o início de conflitos internos e externos assim como o desejo de autoafirmação e o desenvolvimento da área sexual.

Segundo Prati e Elzirik (2005) a passagem do 5º ano para o 6º ano é marcada por grandes mudanças e desafios, o aluno passar para o 6º ano significa lutar por uma nova identidade e expectativa social. Para Bossa (2000) esse processo de desenvolvimento chega a gerar dor.

Essa passagem para o aluno assemelha-se aos ritos de passagem indígenas, ou seja, às cerimônias que marcam a transposição de uma fase do ciclo de vida para outra. E como os ritos indígenas, a transposição nessa fase escolar tende a causar dor, no sentido da impaciência de muitos professores com seus alunos, trazendo tremor e ansiedade aos envolvidos.

Erikson (1968) destaca que nesse momento do desenvolvimento de novas descobertas é construída a sua individualidade, a criança passa a buscar referenciais que possa se espelhar.

Através da observação e entrevista com a aluna percebemos que uma boa interação entre professores com os alunos recém-chegados ao 6º ano é relevante para o sucesso escolar de cada um.

Os alunos quando chegam ao 6º ano, na sua grande maioria, sente-se perdido e incomodado com discursos de certos professores de como eles devem ser a partir daquele ano, porque não são mais “crianças”. Esses alunos demonstram necessitar de serem acolhidos com reciprocidade para que o ensino aprendizagem não seja comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os conflitos pedagógicos que ocorrem na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental com estudantes que apresentam dislexia, dessa maneira, consideramos importante ressaltarmos os aspectos cruciais a respeito dessa fase de aprendizagem.

Nossa pesquisa aponta que no 5º ano o sucesso nas interações entre professor-aluno é propiciado pelo fato dessa professora estar com a mesma turma o ano todo, sem a preocupação com tempo fracionado entre um horário e outro das aulas, tendo apenas uma turma. Sendo a professora regente ela tem autonomia com a dinâmica dos conteúdos, e um olhar mais apurado sobre as dificuldades de cada aluno.

O acompanhamento específico, com adequações curriculares, atividades diferenciadas, ajudam significativamente na construção do conhecimento do disléxico. Fazenda (1993) ressalta a importante contribuição do trabalho docente pautado em uma sequência didática interdisciplinar, aproximando o saber do conhecimento de vida do estudante na construção do ensino e de aprendizagem.

Dentro do que foi observado e diante da coleta de dados, conclui-se que a afetividade é de fato relevante no tocante à aprendizagem em ambos os anos em questão. A aluna pontua as relações com os professores de extrema importância dentro do processo ensino-aprendizagem, ressaltando desde a chegada do professor em sala até a forma de abordagem dos conteúdos.

Durante a observação na turma da aluna A foi possível detectar as dificuldades vividas pelos alunos recém-chegados ao 6º ano, onde podemos concluir como sendo o fator de maior impacto a rotatividade de professores em sala e o excesso de tarefas.

Segundo a fala da aluna A os professores do 6º ano são muito impessoais utilizando apenas como fonte de estratégia didática o quadro e o livro didático, sempre cobrando agilidade na concretização de tarefas sem considerar as suas dificuldades. Diferente do professor no 5º ano que segundo ela sempre chega demonstrando alegria e buscando saber como eles estão, trabalhando os conteúdos de forma a alcançar a todos, mesmo os que “dão trabalho”.

O professor de 6º ano é focado no conteúdo,

sempre preocupado com o tempo, agindo de forma generalizada em sala, não percebendo a individualidade de cada um.

Pela fala da aluna do 6º ano podemos pontuar que o professor nessa fase escolar é fechado dentro da sua especificidade, sem preocupação com a adequação da sua estratégia pedagógica. O distanciamento afetivo também é colocado, quando os alunos buscam o diálogo sempre são calados com o discurso de que não a tempo para isso, o mais importante é o conteúdo.

A pesquisa pontua que, para o sucesso nessa passagem do aluno para o 6º ano deve ter uma vontade por parte do professor de investigar a fase de vida desse aluno, assim como, a dificuldade específica apresentada pela dislexia, os conflitos que possam surgir em virtude da realidade de mundo desse sujeito, aproximando assim o saber escolarizado da vida real, construindo um ensino com significado.

Dentro disso Correia (2008) ressalta que não basta à preparação do aluno no 5º ano, o professor do 6º ano deve preparar-se para atuar com esse adolescente, segundo a autora o professor é de vital importância nesta passagem, tanto promovendo o crescimento autônomo no 5º ano, quanto construindo reciprocidade no 6º ano.

Nesta perspectiva Galvão e Silva (1997) apontam que o momento de fracasso escolar no 6º ano muitas vezes é apontado como causa o excesso de professores e a fragmentação das matérias, mas é válido ressaltar que por traz dessa dinâmica existe o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido pelo professor, que deve ser fonte de análise no que diz respeito ao seu ato de ensinar junto com o objetivo que é alcançar o sucesso do aluno.

Assim concluímos que essa pesquisa é reveladora de diversas situações que dificultam a adaptação dos alunos disléxicos nessa transição de fases escolares, que caracteriza uma ruptura e descontinuidade pouco pensada e discutida no cotidiano escolar, sendo necessária a continuidade de pesquisas acerca do tema 6º ano, aprofundando a investigação dentro das vivências dos educadores diante dos desafios apresentados na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Referencias Bibliográficas

- ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e em seus alunos as Inteligências Múltiplas**. Petrópolis – RJ, Editora Vozes, 2001.
- BOSSA, Regina. **A passagem da 4ª para 5ª série do Ensino Fundamental na percepção do aluno, de seus pais e de seus professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos: São Paulo, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.
- _____. Ministério da Educação e do Deporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Deporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013.
- CANAU, V. M. F. **Linguagem, Espaço e Tempos de Ensinar e Aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- CORREIA, Eliane Melo de Moura. Pluridocência na quarta série, uma antecipação positiva? **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1993.
- DAVIS, Ronald D. **O dom da dislexia**. O novo método revolucionário da correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem. Rio de Janeiro – RJ, Rocco, 2004.
- DELORS. Jacques (et.al.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1997.
- DOMINGUES, Maria Hermínio Marques da Silva. **“A escola de primeiro grau: Passagem da 4ª para a 5ª série”**. São Paulo, PUC, 1985. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ELZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre. AGE. 2001.
- ERICKSON. E. H.: **Identidade – juventude e crise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Programa de Estimulação Precoce Uma Introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre – RS, ARTMED, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Maria Helena. DIAS-DA-SILVA, Frem. **Passagem sem rito: As 5ª séries e seus professores**. São Paulo: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Heloisa.: ANDRÉ. Marli .E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Licenciatura curta” (verbete). In: **DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em www.educabrasil.com.br/dic/dicionario.asp?id=17. Acesso em 06 de junho de

2010.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. São Paulo: Vozes, 1996.

PRATI, Laíssa Eschiletti; ELZIRIK, Marisa Faermann (Orient). Escola e modos de subjetivação: um estudo da passagem da quarta para a quinta série do ensino fundamental; 2007, 154f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Lições de Didática**. São Paulo. Ed. Papirus, 2006.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

¹ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.



A brincadeira e suas implicações na Educação Infantil

Karina Franco dos Santos

Licenciada em Educação Física

Pâmela Pereira Ventura

Licenciada em Educação Física

Thiago Leite de Souza

Mestre em Educação Física

Samuel Estevam Vidal

Mestre em Educação Física

(Faculdade Mauá de Brasília, Universidade de Brasília)

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar as influências da brincadeira na Educação Infantil. A pesquisa apresenta-se como uma revisão de literatura, o que possibilita observar que o brincar é um dos requisitos de vida que proporciona prazer, liberdade, sensações de bem estar, é um processo educativo, como um dos caminhos trilhados em busca de um futuro diferente. Assim, o brincar e as

atividades lúdicas nas escolas são de extrema importância, ajudam as crianças a formar um bom conceito de mundo em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada, e os direitos das crianças respeitados. O brincar abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista oportunizando o resgate de cada potencial, daí cada um pode desencadear estratégias lúdicas

para dinamizar as maneiras mais produtivas prazerosas e significativas. Conforme afirma Marcellino (1990, p. 126): "É só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender." De acordo com a revisão executada, conclui-se que o brincar é realmente importante na Educação Infantil, pois envolve inúmeros aspectos no desenvolvimento da criança como o social, mental, emocional e físico. A brincadeira tem uma importante função social, pois é na brincadeira que as crianças aprendem como lidar uns com os outros, e é por meio do brincar que as crianças aprendem, tornando os momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas. **Palavras-chave:** Brincar, desenvolvimento, educação infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é o ato de movimentar-se e é de grande importância fisiológica, psicológica, social e cultural, pois é pela execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, se relacionam uns com os outros, aprendendo sobre si mesmo os seus limites e capacidades. Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem determinadas capacidades importantes, como a memória, imaginação, e atenção, amadurecem também capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

De acordo com Art. 31 da Convenção dos Direitos da Criança, brincar é um direito de toda criança. É na brincadeira que os sentimentos, emoções e atitudes se mostram de forma natural, permitindo assim um desenvolvimento físico, mental, emocional e social. O brincar é criar, imaginar, interagir um com o outro. A brincadeira não só desenvolve o lado motor da criança, como também requer processos de socialização e descoberta do mundo. O brincar tem funções lúdicas e educativas, os dois com valores pedagógicos. Rir, vibrar, pular, contagiar, sentir-se triste, sentir medo, chorar e reclamar faz parte do processo de aprendizagem de toda criança (OLIVEIRA, 2012).

Brinca-se na Educação Infantil porque é a fase das brincadeiras, é o momento em que as crianças estão descobrindo o mundo, criando, experimentando. As crianças na pré-escola aprendem de forma mais prazerosa e participativa, o brincar não deve ser separado da atividade lúdica que compõe a Educação Infantil. Os profissionais de educação devem ter a

preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico, tendo cada uma a necessidade de construir sua própria inteligência e sua própria personalidade, atendendo e trabalhando sempre os interesses e as necessidades como o respeito mútuo a confiança e o afeto de cada criança, desafiando cada vez mais sua inteligência, fortalecendo a autonomia e o pensamento crítico de cada uma delas. (SAMPAIO et al., 2013).

REVISÃO DE LITERATURA

Através da brincadeira livre, a capacidade individual da criança é estimulada, de acordo com sua maturidade, faz com que ela desperte o interesse interrogando seu "mundo", é a fase do descobrimento, de explorar o espaço que ela está inserida, ao brincar a criança usa a imaginação, como o brincar de faz de conta. O brincar dirigido é tão importante quanto o brincar livre e por meio dele a criança desenvolve habilidades específicas como a atenção, percepção, concentração identifica a voz no momento de um comando, etc. Dirigir uma atividade é colocar regras e condições para serem executadas e dentro de cada brincadeira existem conteúdos e objetivos a serem alcançados (OLIVER, 2012).

A brincadeira tem uma importante função social, e é na brincadeira que as crianças aprendem como lidar uns com os outros, descobrindo assim uma forma mais rápida de ter opinião própria para trocar as ideias e aprende também a respeitar ao próximo. E com a brincadeira a criança aprende brincando e também ensinam algo de sua vivência e cotidiano resultando na influencia mútua do aprender e ensinar (SOUZA, 2012).

O professor tem um papel importante na interação social na Educação Infantil, para que essas aprendizagens ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, no trabalho educativo, a interação entre as crianças da mesma idade e de idades diferentes, influenciando assim a aprendizagem, o desenvolvimento e a capacidade de se relacionar. E durante as brincadeiras é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros. A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para promover a aprendizagem das crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversas, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garan-

tam a troca entre elas, de forma a que possam se comunicar, e de se expressar demonstrando o modo de agir, pensar e de sentir CARDOSO et al., 1998).

Segundo Barbosa (2004), a ação do docente é a base de uma boa formação escolar e contribui muito para a construção de uma sociedade pensante. O educando passa vários anos dentro de uma instituição para completar sua vida escolar e é dentro deste mesmo ambiente que ela irá reforçar o aprendizado sobre costumes e valores. O educador deve estar comprometido com os princípios éticos, políticos e estéticos da educação. As atividades pedagógicas precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados.

E com relação aos pais, Oliver (2012), diz que “é importante que os responsáveis tenham o conhecimento a respeito, só assim o processo educacional terá eficácia em seus resultados. E o julgamento que muitos pais fazem sobre a Educação Infantil, dizendo que é uma etapa que não passa de passatempos acabaria, ou ao menos diminuiria”.

A Educação Infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) do art.06 diz que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade. O art.26 diz que os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e dos educandos. O art.29 fala que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 4 até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando também com a ação da família e da comunidade. Portanto o objetivo deste trabalho é analisar a importância do brincar na Educação Infantil.

DISCUSSÃO

Gomes (2008) entende ser necessário que o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula para as crianças perceberem o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia no processo de aprendizagem, além de compreender que no viver, no brincar, a criança é mais espontânea. Entende-se ainda que o primeiro passo para se trazer a brincadeira para dentro da es-

cola, é preciso o resgate da infância dos próprios educadores para colocá-la em prática. Os profissionais de Educação Infantil devem sim, resgatar brincadeiras e situações que complementem o processo de ensino e aprendizagem e que repassem sua prática, pois é o professor que ajuda a estruturar o campo de aprendizagem das brincadeiras na vida das crianças.

Souza (2012) conclui que a brincadeira é de fundamental importância da vida da criança, pois é um meio que a criança utiliza para se desenvolver, aprender a se relacionar com as outras crianças e com o mundo em que está inserida. Vale ressaltar que as escolas de Educação Infantil devem oferecer à criança um ambiente de qualidade e que seja favorecedor para o desenvolvimento da criança, que estimule as interações sociais e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil.

É na pré-escola em que as crianças aprendem de forma prazerosa e participativa, pois o brincar na Educação Infantil por ser a fase das brincadeiras, é o momento em que elas estão descobrindo o mundo. O ambiente escolar deve ser agradável, espaçoso e atrativo, pois assim incentivam mais o desenvolvimento da interação social, elevando a comunicação e companheirismo entre as crianças.

Para Souza (2012) a motivação do ato brincar é importante da Educação Infantil, pois o brincar é considerado uma atividade social e cultural, e é necessário que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola. E que a instituição valoriza o brincar como uma maneira de ensinar e não como um simples passatempo. E ao contrário que muitos pensam o brincar não é a função principal dentro da brincadeira, mas sim a atitude individual que a criança demonstra no brincar e no tipo de atividade desempenhada no momento da brincadeira. Essa vivência é o que dá mais prazer e satisfação para a criança. E com essa falta pode ocasionar na criança alguns distúrbios de comportamento. A brincadeira desenvolve o lado intelectual e especialmente cria oportunidades para a criança demonstrar situações emocionais e desordens que acontecem no dia a dia de toda criança. É essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar.

Ao brincar a criança usa muito a imaginação, como até mesmo brincar de faz de conta, uma opção é que as creches e as pré-escolas tenham um cantinho de faz de conta para as crianças no momento do brin-

car com os tipos de brinquedos diferentes como bolas, bonecos e bonecas, fantasias, acessórios e jogos podendo acrescentar vários outros brinquedos para melhor estimular o desenvolvimento da criança com a imaginação, a criatividade, o social e o afetivo. E é bom tornar o ambiente bem agradável, alegre e colorido.

A importância de brincar nas escolas de Educação Infantil é que ajuda a construir o conhecimento, são atividades lúdicas que visam melhorar a socialização entre as crianças. Enquanto brinca, a criança está pensando, criando e desenvolvendo, dentre outros fatores, o pensamento crítico (FERREIRA, 2008).

O ambiente escolar para a Educação Infantil é um espaço em que há trocas de culturas e saberes a todo instante. A brinquedoteca ou uma sala reservada para momentos de brincadeiras é uma opção bastante atrativa, porque deve ser um espaço organizado, que permite a livre escolha da criança tanto em relação aos objetos quanto a atividades. Pois é um lugar em que a criança pode brincar sossegada, estimula a capacidade de concentração, ajuda no equilíbrio emocional e também para desenvolver a inteligência, criatividade e socialização, dá a oportunidade para que aprenda a participar de diferentes jogos, incentiva a criança na valorização e preservação dos brinquedos, desenvolvendo o intelectual e emocional enriquecendo o relacionamento social (SANTOS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta revisão de literatura, conclui-se que o brincar é realmente importante na Educação Infantil, pois envolve inúmeros aspectos no desenvolvimento da criança como a socialização e a opinião própria em relação ao que querem. A participação dos profissionais da Educação Infantil no brincar é de ex-

trrema importância, pois é o professor que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. O educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para desenvolvimento do seu educando. É preciso que o professor tenha consciência que, brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre os mais diversos campos do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Ao utilizarem as brincadeiras como conteúdos das aulas de Educação Física, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais e é ele quem organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos, jogos, espaço e tempo para brincar (SILVA, 2009).

A participação dos pais é muito importante na educação dos seus filhos e durante a vida escolar dando início na Educação Infantil, devem no mínimo conhecer e reconhecer os benefícios que o ato de brincar proporciona a eles. Assim, valorizariam mais o brincar dessas crianças na escola. No entanto, é importante ressaltar que apesar dos grandes benefícios que o brincar na escola proporciona nada pode substituir a brincadeira entre pais e filhos, pois os benefícios da troca de relação entre eles geram confiança e estabilidade para que essas crianças se sintam preparadas para interagir com novas comunidades, como a escola (SANTOS, 2009).

Referencias Bibliográficas

Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo-SP. Abril de 2013. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/wp-content/uploads/2013/04/DireitodaCrianca.pdf>. Acesso em: 29 de Maio/2014.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** Porto Alegre-RS, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?...1>. Acesso em: 29 de Maio/2014.

CARDOSO, F. H. C. et al. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso: 28 de Maio/2014

FANTACHOLI, F. N. **O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico.** Dezembro de 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=148>. Acesso: 31 de Maio/2014

FERREIRA, R. G. **A importância de brincar na educação infantil.** Brasília-DF. Novembro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/>. Acesso em: 30 de Maio/2014.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. Diário da União Oficial: Brasília- DF, 23 dez. 1996.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação.** São Paulo: Papyrus, 1990. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=2R3n8hSXP1AC&pg=PA153&lpg=PA153&dq=pedagogia+da+anima%C3%A7%C3%A3o+marcellino&source=bl&ots=UqErJRIAPv&sig=k7t6o9EC8FT2vE08CHvGZ3BqXfc&hl=ptPT&sa=X&ei=dA8TVMqhDde5ogTvtIABw&sqi=2&ved=0CEIQ6AEwBA#v=onepage&q=pedagogia%20da%20anima%C3%A7%C3%A3o%20marcellino&f=false>

OLIVER, G. C. **A importância do brincar na educação infantil.** Rio de Janeiro-RJ, 2012. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf04.pdf>. Acesso em: 29 de Maio/2014.

SALIBA, E. B. **Importância do Brincar na educação infantil.** Dourados-MS. Dezembro de 2012. Disponível em: http://ceianaperezdasilva.blogspot.com.br/2012/12/artigo-cientifico-importancia-do-brincar_3.html. Acesso em: 30 de Maio/2014.

SAMPAIO, A. G. **A importância do brincar e do lúdico no processo de alfabetização.** Outubro de 2013. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/10mostra/2/462.pdf>. Acesso: 29 de Maio/2014

SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis- RJ. Editora Vozes; 2002. 141 p.

SILVA, A. F. F. et al. **A importância de brincar na educação infantil.** Mesquita – RJ, 2009. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf. Acesso em: 27 de Maio/2014.

SOUZA, C. F. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil.** Setembro de 2012. Disponível em: http://www.athenaseducacional.com.br/fsp/revista/images/primeira_edicao/a_importancia_do_brincar_e_do_aprender_das_crianças_na_educacao_infantil.pdf. Acesso: 30 de Maio/2014

VENTURINI, G. R. O. et al. **A importância da ludicidade na Educação Infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras.** Revista Digital – Buenos Aires – Año 15 – Nº 145. Junho de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd145/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 29 de Maio/2014.



Desafios e possibilidades da Educação Física como forma de inclusão de deficientes visuais no ensino fundamental

Cleide Oliveira Souza

Licenciada em Educação Física

Rosângela Jerônimo Sampaio

Licenciada em Educação Física

Samuel Estevam Vidal

Mestre em Educação Física

Faculdade Mauá de Brasília, Universidade de Brasília

Resumo: A inclusão de grupos minoritários tem, ou deveria ter como objetivo, construir uma sociedade capaz de promover uma participação social concreta, efetiva e total de seus indivíduos, independentemente do tipo de sua deficiência. Os deficientes visuais não fogem a esta regra. O deficiente visual sofre uma

grande perda de informações decorrente das reduzidas oportunidades de interação com o meio e com as pessoas que estão a sua volta, pois a visão pode ser considerada como a principal via de introdução das informações que fazem parte da vida diária de cada indivíduo. O presente estudo consistiu na realização de

Educação Física

um levantamento bibliográfico sobre o tema, com as análises dos resultados por meio da estruturação das principais ideias de cada autor. O objetivo foi agrupar e analisar vários trabalhos na área e assim servir como subsídio para todos os profissionais que atuam com essa população. A Educação Física aparece como área propícia para a inclusão do aluno deficiente visual pela possibilidade de trabalho de seus conteúdos de diferentes formas. Entretanto, os professores e outros profissionais se apresentam parcial ou totalmente despreparados e incapazes de promover a inclusão desses indivíduos devido ao escasso volume de informações e treinamentos que recebem durante seu processo de formação. **Palavras-chave:** inclusão, deficiência visual, educação física.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pode ser definida como uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (HEGARTY, 1994).

Entretanto, a meta de uma educação apropriada para alunos com necessidades especiais ainda não é realidade e muitos desafios ainda precisam ser superados para que este objetivo se concretize.

Nas últimas décadas e mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político-filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração (SANT'ANA, 2005).

Ainda assim, o assunto inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular é difícil para professores e para a comunidade. O aspecto da universalização e uniformização pedagógica tem impossibi-

litado o trabalho do professor no contexto individual e o convívio com as diferenças. A deficiente ou inexistente preparação dos professores que se sentem inaptos ou incapazes de promover a inclusão do aluno com deficiência, é vista como o principal fator de exclusão. Para reverter tal processo seria necessária uma preparação dos profissionais envolvidos com novas metodologias e estratégias assim como, aquisição de materiais adequados (SASSAKI, 1997; LIBERMAN & HOUSTON-WILSON, 1999; LIMA & DUARTE, 2001).

A criança com necessidade especial é vista com mais atenção e cuidado, o que, começando pela família pode diferenciá-las das outras crianças (FALKENBACH et al., 2007). A superproteção dos pais provoca uma falta de confiança para participar das atividades; medo do ridículo; medo de se machucarem ou aos outros; a falta de dispensa médica, que por medo ou desconhecimento, os proíbem de praticar atividades físicas; a falta de tempo, pois as crianças tem de dividir seu tempo com outras atividades como aulas de Braille, terapia ocupacional, orientação e mobilidade (LIEBERMAN & HOUSTON-WILSON, 1999), são fatores que favorecem a exclusão do deficiente visual.

Diante dos desafios existentes, a Educação Física (EF) apresenta-se como disciplina propícia para a inclusão do aluno deficiente visual, pois, contribui para o desenvolvimento do afetivo, social e intelectual do mesmo. Porém, devem-se fornecer condições seguras para isso (SASSAKI 1997; STAINBACK & STAINBACK, 1999). O incentivo à inclusão torna a autoestima e a autoconfiança mais evidente e assim não há desigualdade. A adequação correta da EF para alunos deficientes evidencia a compreensão de limitações e capacidades, estimulando o desempenho do aluno. É essencial que o professor conheça seu aluno e sua necessidade educacional especial, se houver, pois atual-

mente esta disciplina não trabalha apenas com alunos ditos normais, mas também frisa a importância da prática inclusiva de alunos especiais em suas aulas.

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi construir uma revisão de literatura acerca dos desafios e possibilidades da EF escolar na inclusão de deficientes visuais, a fim de prover ferramentas para uma maior compreensão e intervenção por parte da comunidade escolar neste grupo especial, analisar o contexto atual e as mudanças necessárias nos campos pedagógico e estrutural para possibilitar tal inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica de artigos, caracterizando-se como exploratória. Foram identificados artigos e trabalhos científicos publicados em periódicos relevantes, disponíveis para consulta em Revista Movimento, Revista Digital, Caderno Cedes, Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Motriz: Revista de Educação Física. As palavras: inclusão, inclusão de deficientes na escola, Educação Física e inclusão, deficientes visuais na educação física escolar, educação adaptada, foram utilizadas como fonte de pesquisa.

O tema proposto do trabalho são os desafios e possibilidades da EF como forma de inclusão de deficientes visuais no ensino fundamental. Essa pesquisa foi realizada através da consulta de artigos e livros dos anos de 1961 a 2014.

O método utilizado para a realização deste estudo foi primeiramente uma leitura exploratória de materiais bibliográficos como artigos relacionados com a Educação Física Inclusiva. Após a leitura exploratória, foi realizada uma leitura seletiva verificando a relevância dos achados. Em seguida, foi realizada uma leitura analítica que consiste em ler e analisar os

materiais selecionados na leitura anterior. A finalização foi realizada por meio da leitura interpretativa que consiste em relacionar os artigos com o tema proposto.

A lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

REVISÃO DE LITERATURA

Aspectos históricos e evolução do tema inclusão

No século XIX desenvolveu-se na Europa o conceito da escola universal, laica e obrigatória, que procurou dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplanar as grandes diferenças sócio-culturais dos alunos. Porém, pensada para ser solução de um problema, a escola - que hoje designaria-se por escola pública - foi se tornando parte do problema que tinha por objetivo resolver, pois passou a desenvolver práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar passando a ser, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2001).

Porém, não era previsto que alunos com qualquer necessidade especial de educação, originada, por exemplo, de uma deficiência, fossem integrados nela, pois a escola procurava a homogeneidade não só nos conteúdos, mas também nos alunos. Assim, surgem as escolas especiais, organizadas majoritariamente por

Educação Física

categorias de deficiência, com a convicção de que, agrupando os alunos da mesma categoria e das mesmas características, poderia aspirar-se a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional.

Várias correntes de opinião sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais influenciaram a disseminação do modelo de integração escolar. O modelo da escola integrativa contém, não obstante, algumas contradições, que se foram tornando mais evidentes ao longo da sua implantação. Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas ‘normais’ e os alunos com necessidades educativas ‘especiais’. Este entendimento dicotômico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham uma deficiência identificada tinham direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados (RODRIGUES, 2000).

Assim, a escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica muito aquém do objetivo de universalidade, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência seja a escola integrativa ter-se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno e não ter cuidado a intervenção no professor e no todo da escola.

A ‘Declaração de Salamanca’ (UNESCO, 1994) é uma verdadeira ‘magna carta’ da mudança de para-

digma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Porém, seu conceito é simultaneamente muito simples e muito radical. A sua radicalidade situa-se na ‘educação apropriada e de alta qualidade’ e nos alunos com ‘necessidades educativas especiais’. Assim a educação, no segmento dos movimentos que conduziram à sua obrigatoriedade e universalidade, não é só para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, conceito que engloba, desde o relatório de Warnock, todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar.

A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja uma deficiência. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.). Desta forma, a educação inclusiva recusa a segregação e pretende que a escola não seja só universal no acesso, mas também no sucesso.

EF e inclusão

Existem várias razões pelas quais a EF tem possibilidades de ser um coadjuvante para a construção da educação inclusiva. Em primeiro lugar, em EF os conteúdos ministrados apresentam um grau de determinação e rigidez menores do que em outras disciplinas. O professor de EF dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende sejam vivenciados ou aprendidos pelos alunos nas suas aulas. Este menor determinismo conteudístico é comumente julgado como positivo em face de alunos que têm difi-

culdade em corresponder a solicitações muito estritas e das quais os professores tem dificuldade em abdicar, devido a eles próprios se sentirem constrangidos pelos ditames dos programas. Assim, aparentemente a EF seria uma área curricular mais facilmente inclusiva, devido à flexibilidade inerente aos seus conteúdos, o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular.

Em segundo lugar, os professores de EF são vistos como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas perante aos alunos comparados ao restante dos professores. Talvez devido aos aspectos fortemente expressivos da disciplina, os professores são notados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão e, conseqüentemente, levantam menos problemas e com maior facilidade encontram soluções para casos difíceis (RIZZO & VISPOEL, 1991).

Em terceiro lugar, a EF é julgada uma área importante de inclusão, dado que permite uma ampla participação, mesmo de alunos que evidenciem dificuldades. Este fato pode ser ilustrado com a onipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Mesmo tendo-se consciência das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

As constatações sobre a efetiva contribuição da EF para a inclusão de alunos com dificuldades, no entanto, quando analisadas com mais detalhes, são mais problemáticas.

No que diz respeito às atitudes mais ou menos positivas dos Professores de Educação Física (PEF) em face da inclusão de alunos com dificuldades, não encontramos a homogeneidade que as aparências sugerem, pois dependem de vários fatores entre os quais

podemos ressaltar: o gênero do professor (as mulheres evidenciaram atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas) (JANSMA & SCHULTZ, 1982), o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conheciam melhor a deficiência evidenciavam atitudes mais positivas) (MARSTON & LESLIE, 1983). Estas atitudes dependem do tipo de deficiência que o aluno apresenta (suscitando os alunos com deficiências físicas atitudes menos positivas) (ALOIA et al., 1980) e do nível de ensino em que o aluno com dificuldades se encontra (encontrando-se atitudes mais positivas diante de alunos que frequentam níveis mais básicos de escolaridade) (RIZZO, 1984).

Por último as atitudes positivas sobre a inclusão dos PEFs encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço (RIZZO & VISPOEL, 1991).

Verificamos assim que as atitudes mais ou menos positivas não podem ser relacionadas com a disciplina de EF, mas sim, com diversos tipos de variáveis que é necessário levar em conta.

Desafios e possibilidades da EF na inclusão de deficientes visuais

Desafios na formação de professores e no sistema de ensino

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido tema de pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressu-

Educação Física

postos teóricos político- filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração.

Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE & CHALMERS, 2000), quais sejam: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa (O'CONNOR & JENKINS, 1996); a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (MANTOAN, 1997; MANTOAN, 2001; MRECH, 1998; PIRES & PIRES, 1998; WESTWOOD, 1997). Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (AVRAMIDIS, BAYLISS & BURDEN, 2000).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. No entanto, autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais

para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos, tendo as universidades e os centros formadores papéis fundamentais para tal, proporcionando cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação e envolvendo-se em pesquisas sobre o ensino aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida dessas pessoas (Gotti 1988).

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (GLAT, MAGALHÃES & CARNEIRO, 1998). A formação deficitária traz sérias conseqüências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual, segundo Sadalla (1997), precisa ir além da presença de

professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional (ARANHA, 2000).

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área.

As principais dificuldades encontradas estão presentes em qualquer escola pública ou particular brasileira, que são a formação insuficiente dos professores, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infra-estrutura e condições de trabalho precárias. Vale ressaltar que tais dificuldades se apresentam de forma geral, ou seja, com a totalidade dos alunos, e não apenas com os que apresentam algum tipo de deficiência Castro (1997) e Jusevicius (2002). Os professores precisam ser orientados de forma a poderem modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de propiciar um ensino de qualidade para todos.

Desta forma, podemos perceber que são necessárias mudanças profundas no sistema educacional vi-

gente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos da inclusão. Cumpre, então, considerar as inúmeras dificuldades vivenciadas por todos os participantes do cotidiano das escolas que tentam, de diferentes maneiras, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades.

O pouco que está sendo feito não é suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo inclusivo. A ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atue em conjunto com os docentes e diretores parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos.

A educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente. Existem vários direitos que beneficiam deficientes, mas é lento o processo inclusivo nas escolas (MENDES, 2006).

Inclusão nas aulas de EF: formas e procedimentos

Apoio técnico, formação em serviço, disponibilidade de pessoal, experiência prévia, infraestrutura e materiais, apoio da família e da comunidade, adaptações na infraestrutura dos estabelecimentos escolares, conscientização da sociedade, trabalho conjunto assim como a presença de uma equipe que dê suporte aos agentes educacionais constituem-se nas principais necessidades apontadas na educação inclusiva.

Há também a necessidade de que todos os funcionários devem estar informados e aptos para lidar com as diferenças e especificidades dos alunos. Esta visão assemelha-se ao que Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) ressaltam sobre a necessidade de as escolas tornarem-se comunidades acolhedoras, sendo que o primeiro passo desse processo seria o desenvol-

Educação Física

vimento de uma cultura escolar baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito a todos os alunos.

Em contrapartida, o professor precisa estar aberto ao processo de inclusão – subjetiva e profissionalmente – para atuar junto aos alunos com deficiências, alertando também que a participação dos familiares e da comunidade e de mudanças de atitude da sociedade frente às pessoas com necessidades especiais são aspectos essenciais para a concretização dos princípios inclusivos.

Em face do quadro apresentado, tornam-se evidentes os obstáculos à proposta de inclusão. O principal deles parece ser a falta de preparo do professor para atuar com esses alunos. As dificuldades apresentadas pelos educadores neste estudo são graves e sugerem que ações governamentais sejam implementadas. Os dados obtidos vêm reafirmar a necessidade de que os agentes e gestores educacionais sejam consultados e participem ativamente das mudanças e transformações ocorridas no âmbito escolar, como aponta Machado (2003). Suas experiências e seus questionamentos são fontes de informações relevantes acerca da realidade escolar e precisam ser levados em consideração no momento em que os órgãos governamentais decidem os rumos da Educação. Além disso, permitem dizer que é necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, pode-se concluir que, o processo de inclusão, que é um processo lento, que exige o envolvimento da família, da comunidade e, principalmente, do governo, em termos de investimentos em adaptação na estrutura e material específico,

além de oferecimento de cursos especializados para que realmente haja um conhecimento maior a respeito das deficiências e do processo de inclusão. Vale ressaltar que o simples fato de alunos deficientes visuais, assim como, qualquer outro com algum tipo de necessidade especial estarem no mesmo ambiente com os demais não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto escolar. A inclusão implica práticas escolares que favoreçam relações significativas dentro da perspectiva de aprendizagem colaborativa (THOUSAND & VILLA, 1991), capazes de remover as barreiras ao acesso e à participação dessas pessoas na aprendizagem e na sociedade (SANTOS, SOUZA, ALVES & GONZAGA, 2002). Os dados obtidos vêm reafirmar a necessidade de que os agentes e gestores educacionais sejam consultados e participem ativamente das mudanças e transformações ocorridas no âmbito escolar, como aponta Machado (2003). Suas experiências e seus questionamentos são fontes de informações relevantes acerca da realidade escolar e precisam ser levados em consideração no momento em que os órgãos governamentais decidem os rumos da Educação. Além disso, permitem dizer que é necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando.

Gostaria de salientar que as políticas de inclusão possibilitam ganhos a todos os envolvidos na relação, seja para as crianças que não portam deficiências ou para as que as possuem. Segundo a Organização das Nações Unidas, citada por Krug (2002, p. 02), todo mundo se beneficia da educação inclusiva. Para os estudantes com deficiência: aprendem a gostar da diversidade; adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas; demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do tra-

balho em grupo, com outros deficientes ou não; ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada, pois entendem que são diferentes, mas não inferiores; e para aqueles sem deficiência: têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, desenvolvem a cooperação e a tolerância; adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar; e são melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pes-

soas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano. Crescem, enfim, com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos portadores de deficiência, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem a sua estigmatização e segregação. Aprendem que tais pessoas, mesmo “diferentes”, merecem respeito, amizade e afeto.

Referencias Bibliográficas

ALOIA et al. Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, v.18, no. 2, p. 85-87, 1980.

ARANHA, M. S. (2000). Inclusão social e municipalização. Em E. Manzini (Org), *Educação especial: temas atuais* (pp.1-9). Marília: UNESP-Marília Publicações.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.

BRASIL (1996). Ministério da Educação e do Desporto Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

CASTRO, M. (1997). Inclusão escolar: das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não- Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GLAT, R., MAGALHÃES, E. & CARNEIRO, R. (1998). Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. Em M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL.

GOFFREDO, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

GOTTI, M. O. (1998). Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. Em M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp.365-372). Londrina: Ed. UEL.

HEGARTY. Integration and the Teacher In: MEYER, C. J. W. ; PIJL, S. J. ; HEGARTY, S. (Eds.). *New perspectives in special education: a six country study of integration*. London :Routledge, 1994.

HEGARTY. Integration and the Teacher In: MEYER, C. J. W.; PIJL, S. J. HEGARTY, S. (Eds.). *New*

perspectives in special education: a six country study of integration. London: Routledge, 1994.

JANSMA; SHULTZ. Validation and use of a main stream attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*, v. 36, p. 150-158, 1982.

JUSEVICIUS, V. C. (2002). Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W. & STAINBACK, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), *Inclusão: um guia para educadores* (M.F. Lopes, Trad., pp. 21-34). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996).

MACHADO, V. (2002). Repercussões da proposta de “educação inclusiva” a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

MANTOAN, M. T. (1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? Em M. T. Mantoan (Org.), *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 119-127). São Paulo: Memnon.

MANTOAN, M. T. (2001). (Org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon.

MANZINI, E. F. (1999). Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 52-54.

MARSTON, R.; LESLIE, D. Teacher perceptions from main streamed vs. non-main streamed teaching environments. *The Physical Educator*, v. 40, p. 8-15, 1983.

O’CONNOR, R.E. & JENKINS, J.R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: A closer look. *Exceptionality*, 6(1), 29- 51.

O’DONOGHUE, T.A. & CHALMERS, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16, 889-904.

PIRES, J. & PIRES, G.N. (1998). A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe regular: implicações legais e compromisso social. *Integração*, 10(20), 23-26.

RIZZO, T.L.; VISPOEL, W. P. Physical educators’ attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 8, p. 4-11, 1991.

RIZZO. Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 1, p. 263-274, 1984.

RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença*. Porto: Editora Porto, 2001.

RODRIGUES, D. A caminho de uma educação inclusiva: uma agenda possível. *Rev. Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2000.

SADALLA, A. M. (1997). Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, M, P., SOUZA, L. P., ALVES, R. V & GONZAGA, S. A. (2002). Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? *Integração*, 14(24), 30-33.

THOUSAND, J. & VILLA, R. (1991). A futuristic view of the REI: a response to Jenkins, Piousand Jewell. *Exceptional Children*, 57 (1), 556-562.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Lisboa : IIE, 1994.

WESTWOOD, P. (1997). *Common sense methods for children with special needs: strategies for the regular classroom*. London: Routledge.



1. Sobre a Revista

A SuperUni – Revista Universitária da Faculdade Mauá – configura-se como um instrumento especialmente criado para a produção, publicação e difusão dos conhecimentos que circulam no domínio das Artes, Letras, Pedagogia, Administração, Contabilidade, Educação Física, Direito, Enfermagem, Sistemas de Informação e áreas correlatas.

É uma revista de versão exclusivamente eletrônica e de orientação pluralista que contará com publicações de docentes e discentes da Faculdade Mauá, assim como de outras Instituições de Ensino Superior, independentemente de sua titulação. Assim, os trabalhos submetidos para avaliação podem ser de pesquisadores graduandos, graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. As contribuições não devem ter mais de três autores.

Os gêneros discursivos que podem ser submetidos são: artigos originais ou de revisão de literatura, ensaio científico, resenha e relatos de experiência/caso.

Desde que foi fundada, a SuperUni tem objetivado democratizar os saberes produzidos no Ensino Superior e otimizar a interação entre discentes e docentes que ensinam e pesquisam. Em decorrência disso, a Faculdade Mauá exerce, na materialidade

desta revista, duas funções sociais primordiais: o incentivo à investigação e a disseminação da ciência.

2. Processo de Avaliação por Pares (Cega)

Cada texto submetido será encaminhado a dois pareceristas do Conselho Editorial. Em caso de pareceres discordantes, o artigo será submetido a um terceiro parecerista. Só serão publicados artigos que tiverem recebido dois pareceres positivos.

3. Política de Acesso Livre

A Revista SuperUni oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo. Segue-se o princípio de que disponibilizar gratuitamente os saberes científicos proporcionará maior democratização global do conhecimento produzido no Ensino Superior.

4. Submissão Online

Os artigos deverão ser apresentados, em formato .doc ou compatível, exclusivamente ao e-mail: revista.super.uni@gmail.com

5. Declaração de Direitos Autorais

Os autores que publicarem na Revista SuperUni concordarão com os seguintes termos: os autores manterão os direitos autorais e concederão à

Normas

revista o direito de primeira publicação. Os autores terão a autorização para assumir contratos adicionais para a distribuição não exclusiva das versões publicadas nesta revista (publicar, por exemplo, em repositórios institucionais ou como capítulos de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial na SuperUni. Os autores terão a permissão e serão estimulados a publicar e distribuir seus trabalhos *online* (na sua página pessoal, por exemplo) a qualquer ponto, antes ou durante o processo editorial, na medida em que isso pode gerar efeitos produtivos e aumentar o impacto e a citação dos trabalhos publicados.

6. Políticas de privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

7. Diretrizes para os autores

A Revista SuperUni publica artigos científicos inéditos e resenhas de obras científicas que versam sobre Artes, Letras, Pedagogia, Administração, Contabilidade, Educação Física, Direito, Enfermagem, Sistemas de Informação e áreas correlatas.

Os trabalhos deverão ser escritos em língua portuguesa.

Os artigos deverão ter no mínimo 4 e no máximo 23 páginas.

As resenhas poderão ser de tema livre, dentro das áreas de publicação da revista. Devem ter de 3 a 5 páginas.

A configuração das páginas deverão seguir este padrão: (a) tamanho do papel A4 (21,0x 29,7 cm); (b) margens superior e inferior: 3 cm; direita e esquerda: 3 cm.

Os tipos de fonte poderão ser Times New Roman (ou Arial) com o corpo 12.

Os espaçamentos serão os seguintes: 1,5 entre linhas e parágrafos.

As ilustrações deverão ter a qualidade necessária para publicação na *Internet*. Deverão ser identificadas, com título ou legenda, e designadas, no texto, de forma abreviada, como Fig. 1, Fig. 2, etc. Deverão vir em arquivos jpeg.

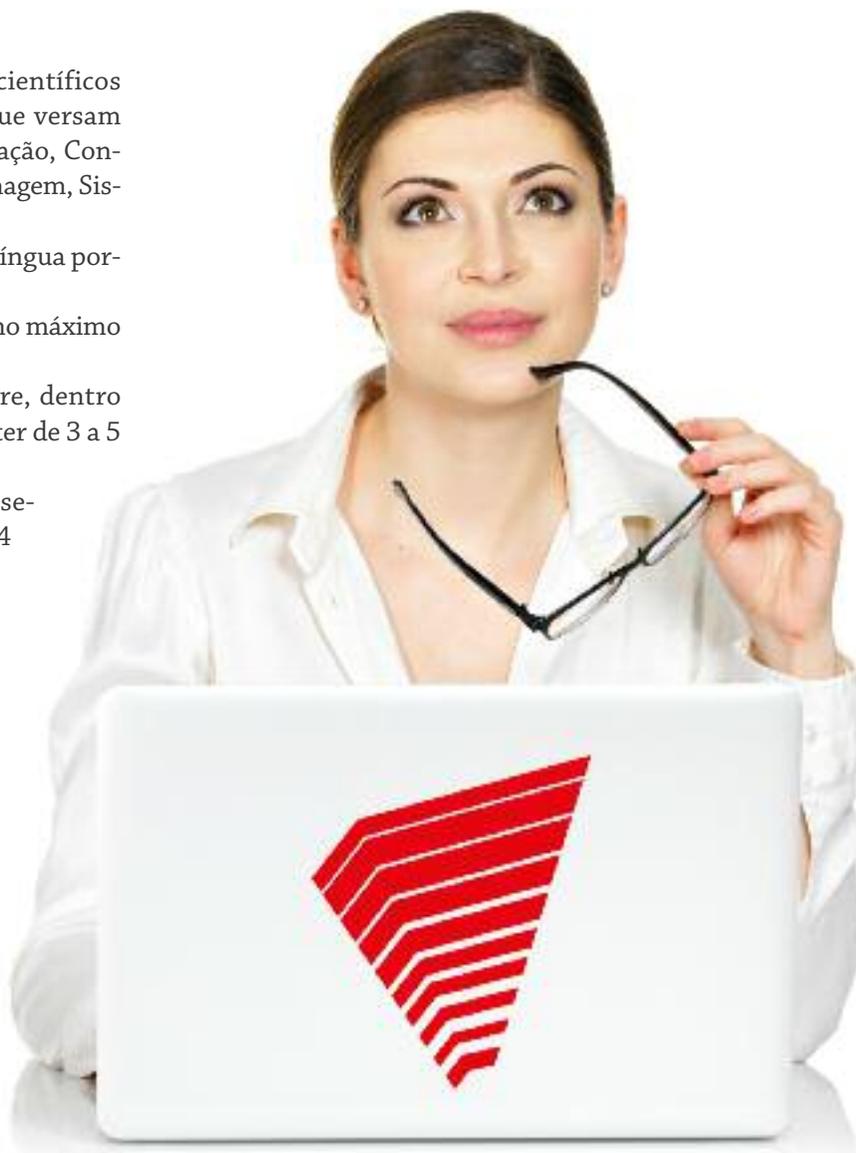
Quando houver experimentos realizados *in vivo* em homens

ou animais, os artigos deverão vir acompanhados com a aprovação do Comitê de Ética que analisou a pesquisa. O autor deverá enviar o Certificado de Aprovação do Comitê de Ética por meio eletrônico. Os seres humanos não poderão ser identificados a não ser que deem o consentimento por escrito.

As partes e sequenciamento dos textos são as seguintes: (a) título; (b) nome do autor, titulação, instituição de origem; (c) resumo em português; (d) palavras-chave; (e) referências bibliográficas ao final do texto.

Os textos que não obedecerem às normas determinadas pela revista serão devolvidos aos respectivos autores para adequação.

Os textos deverão ser enviados por e-mail para o endereço revista.superuni@gmail.com.





Editora
Saraiva