

**EDUCAÇÃO FÍSICA
E A PEDAGOGIA...**

Um encontro possível!



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino

Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração

Clóvis Quadros Hempel

Câmpus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

César Luís Pinheiro

Diretora Acadêmica

Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo

Nestor Henrique De Cesaro

Câmpus de Erechim

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

Câmpus de Santo Ângelo

Diretor Geral

Maurílio Miguel Tiecker

Diretora Acadêmica

Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

Câmpus de Santiago

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

Câmpus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

Sonia Regina Bressan Vieira

Câmpus de Cerro Largo

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Conselho Editorial

Adriana Rotoli (URI)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (UNOESC/URI)

Breno Antonio Sponchiado (URI)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Claudir Miguel Zuchi (URI)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI)

Elisete Tomazetti (UFSC)

Gelson Pelegrini (URI)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Leonor Scliar-Cabral *Professor Emeritus* (UFSC)

Liliana Locatelli (URI)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI)

Maria Teresa Cauduro (URI)

Marília dos Santos Lima (PUC-RS)

Nestor Henrique De César (URI)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Vagner Felipe Kühn (URI)

Maria Teresa Cauduro
Eliberto Lanza Cavalheiro (Orgs)

EDUCAÇÃO FÍSICA
E A PEDAGOGIA...
Um encontro possível!



Frederico Westphalen

2013



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Maria Teresa Cauduro, Eliberto Lanza Cavalheiro

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão metodológica: Franciele da Silva Nascimento/ Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: André Forte

Projeto gráfico e diagramação: Franciele da Silva Nascimento, Eliberto Lanza Cavalheiro

Editoração: Denise Almeida Silva

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

E26

Educação física e pedagogia [e-book] : um encontro possível / Organizadoras:
Maria Teresa Cauduro, Eliberto Lanza Cavalheiro. – Frederico Westphalen,
RS : URI – Frederico Westph, 2013.

92 p.

ISBN 978-85-7796-106-1

1. Educação física. 2. Pedagogia. 3. Educação. I. Cauduro, Maria Teresa. II.
Cavalheiro, Eliberto Lanza. III. Título

CDU 796:37



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 8, Sala 108
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@fw.uri.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO.....	8
PARTE I - PSICOMOTRICIDADE E SUAS PRÁTICAS	
ASPECTOS RELEVANTES PARA TRABALHAR COM O TRANSTORNO DA DISLALIA.....	10
Daiane Eberhart, Maria Teresa Cauduro	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL VISANDO COMPREENDER UM POUCO MAIS SOBRE DISLEXIA	20
Aline Selbach, Viviane Ficagna, Maria Teresa Cauduro	
DISPRAXIA: IMPLICAÇÕES MOTORAS NA INFÂNCIA	27
Camila de Fátima Soares dos Santos, Elisiane Andreia Lippi, Manoelle Silveira Duarte, Maria Teresa Cauduro	
MINORIAS NA SALA DE AULA: Diferenças, Diversidades.....	40
Maria Teresa Cauduro	
O CONHECIMENTO SOBRE O CORPO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ...	46
Vanusa Kerschner, Maria Teresa Cauduro	
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.....	62
Mariéli Ferri Campos, Pâmela Shaiane Bergamaski, Maria Teresa Cauduro	
PARTE II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
REFLETINDO SOBRE OS JOGOS NA ESCOLA.....	76
Eliberto Cavalheiro Lanza, Fábio André Frigeri, Maria Teresa Cauduro	
A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	87
Eliberto Cavalheiro Lanza, Fábio André Frigeri, Maria Teresa Cauduro	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DE ACADÊMICOS	89
Fábio André Frigeri, Eliberto Cavalheiro Lanza, Maria Teresa Cauduro	
O PAPEL DO BRINCAR EM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	91
Vanusa Kerschner, Maria Teresa Cauduro	

APRESENTAÇÃO

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento... A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la” (BETTI & ZULIANI, 2002 p. 75).

A publicação que se apresenta faz parte da Disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Educação Física do Curso de Pedagogia e também da Disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, com temáticas pertinentes à psicomotricidade, aos transtornos de aprendizagem, a importância dos jogos e do lúdico para o processo de aprender e ensinar, bem como a importância da Educação Física no ambiente escolar.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade do ser humano, colaborando para o conhecimento e o domínio do próprio corpo, bem como, se constitui como alicerce fundamental para o processo de aprendizagem das crianças.

A Educação Física possibilita a vivência de diferentes práticas corporais, do movimento humano, que auxiliam no físico, no mental, no social e no emocional, nas diversas situações que vão sendo desenvolvidos no processo educativo.

O presente trabalho divide-se em dois capítulos. O primeiro destaca a Psicomotricidade e suas Práticas, no envolvimento dinâmico com a Pedagogia, com os temas:

- *Aspectos relevantes para trabalhar com o transtorno da dislalia;*
- *Dificuldades de aprendizagem no contexto educacional visando compreender um pouco mais sobre dislexia;*
- *Dispraxia: implicações motoras na infância;*
- *Minorias na sala de aula: diferenças, diversidades...;*
- *O conhecimento sobre o corpo nas aulas da educação física;*
- *Planejamento e desenvolvimento da educação física nas séries iniciais: o olhar dos professores;*

- Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.

Já a segunda parte da publicação é referente aos fundamentos teóricos práticos na Educação Física, com destaque para as seguintes temáticas:

- Refletindo sobre os jogos na escola;

- A educação física nos anos iniciais do ensino fundamental;

- O estágio supervisionado na visão de acadêmicos;

- O papel do brincar em crianças de educação infantil: o olhar da educação física.

Assim, esse trabalho retrata a aprendizagem e o conhecimento de acadêmico-pesquisadores do Curso de Educação Física e Pedagogia, nos estudos empreendidos, traduzindo e expressando as possibilidades dos docentes no processo de aprender e ensinar.

Juliane Cláudia Piovesan

Coordenadora do Curso de Pedagogia – URI/FW

PREFÁCIO

A produção desta coletânea levada a termo na obra. “Educação Física e Pedagogia, um encontro possível”, traz em sua constituição a trama de duas áreas que se interpenetram e dialogam, embora operando em seus contextos, contém pontos de simetria.

Esta publicação que temos o privilégio de prefaciá-la traduz a interlocução necessária entre os docentes do PPGEDU Mestrado em Educação, através da Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Cauduro com a Graduação, no caso, o Curso de Pedagogia.

O trabalho orienta-se pelo olhar interdisciplinar que supõe mudança de postura frente à fragmentação dos saberes.

A perspectiva dialógica, entre as áreas e níveis de ensino, permite situar a produção de conhecimento a partir da graduação, sedimentando um caminho de convergências entre a graduação e a pós-graduação.

A esse aspecto é elucidativo o ensinamento de Lopes e Costa (2012), quando afirmam que “quando dois ou mais atores sociais se tornam parceiros [...] trabalham em uma mesma formação discursiva [...] novas identificações se constituem.

O texto dos autores sinaliza para a possibilidade de superação da dicotomia formação de professores, e a formação do pesquisador (Idem, 2012)

Com efeito, concorda-se com a ideia de que a experiência desta coletânea introduz o acadêmico no mundo da produção científica da pesquisa e da reflexão mais amadurecida. Pavimenta-se o caminho para o futuro pesquisador.

Edite Maria Sudbrack

Coordenadora do PPGEDU – URI/FW

PARTE I

PSICOMOTRICIDADE E SUAS PRÁTICAS

ASPECTOS RELEVANTES PARA TRABALHAR COM O TRANSTORNO DA DISLALIA

Daiane Eberhart¹
Maria Teresa Cauduro²

INTRODUÇÃO

Diante dessa pesquisa tem-se percebido que o estudante é influenciado por diversos fatores durante sua aprendizagem. O que o professor ensina não é a principal influência que o aluno recebe, para desenvolver a aprendizagem, ele recebe principalmente a influencia dos pais. Muitos pais não têm consciência de seus atos, de seu comportamento, sem saber que o inconsciente é que mais influencia a vida de seus filhos. Os sentimentos que eles têm com as crianças, nos anos anteriores à escola, têm fundamental importância na aprendizagem escolar.

Na Dislalia surge uma alteração na fala, onde há imprecisão articulatória afetando padrões de produção de sons da língua, relacionados às fases de programação e ou execução neuromotora. Esta ocorre quando a criança está começando a falar. Pode ocorrer pela convivência com as pessoas que tem o problema, responsáveis que falam “probrema, brusa, framengo”, ou, fatores emocionais. Se os erros da fala persistirem após os quatro anos de idade deve-se consultar um fonoaudiólogo, por exemplo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a autora Dockerell,

As dificuldades de aprendizagem afetam um número substancial de crianças em nossa sociedade. Essas dificuldades são heterogêneas, podendo ser leves moderadas ou graves, gerais ou específicas, de curta ou longa duração. Para os profissionais, estas dificuldades exigem avaliação e intervenção. (2000, p. 58).

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI - Câmpus de Frederico Westphalen (daia-princesa@hotmail.com).

²Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

O “Distúrbio Fonológico de desenvolvimento (Dislalia) é um distúrbio de aprendizagem verbal, que está ligada aos processos simbólicos da leitura e da escrita, que por sua vez relaciona-se ao desempenho escolar”. Vygotsky (1989) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais do processo de aprendizagem.

Os pais de um dislático não podem tolerar este processo de uma maneira normal achando engraçadinho e bonitinho quando o filho fala “Tota-Tola”, ao invés de “Coca-Cola”. Segundo Fonseca (1995), aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Afirma Leslie et al. (2004), que quando é relacionado a desvio fonético, existe alteração na estrutura e terminações nervosas envolvidas na produção da fala. As alterações mais comuns são a omissão, a substituição e a distorção de sons. Nisto é percebido que a criança apresenta distúrbios que não são comuns em todas as crianças, são anormais a uma criança que é 100% saudável. Já quando são relacionados a desvio fonológico, é como se fosse uma falha na aprendizagem de regras, de combinações, de traços distintos que se refletem em sua linguagem oral.

A Dificuldade de Aprendizagem está relacionada a vários fatores como:

- Fatores Emocionais;
- Fatores Orgânicos;
- Fatores Específicos;
- Fatores Ambientais.

Também são considerados aspectos psíquicos, que em muitos casos são responsáveis pelo baixo rendimento escolar. É visto que a aprendizagem depende basicamente da motivação. Muitas vezes, o que se chama de dificuldade de aprendizagem é basicamente "dificuldade de ensino". É percebido que cada indivíduo aprende de uma forma diferente, mas no entanto a massificação do ensino tem contribuído muito para o aparecimento e aumento dos "distúrbios de aprendizagem".

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". São necessários então a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. No momento em que a criança sofre essa dificuldade ela sente-se desestimulada vendo-se como burra, e muitas vezes sofrendo a pressão de seus pais e também da escola. Neste caso é essencial que o reconhecimento do problema seja feito por um profissional adequado, com treino específico da dificuldade a fim de que a criança supere suas dificuldades, com esforço, colaboração da família e da escola em conjunto, acompanhando as etapas de evolução da criança.

A Dislalia é um dos sérios problemas de aprendizagem escolar. É o transtorno de linguagem mais comum em crianças e o mais fácil de identificar. É um distúrbio da fala que se caracteriza pela dificuldade de articulação de palavras: o portador da dislalia pronuncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas.

A Dislalia pode ser causada de três formas:

➤ A **dislalia funcional** é a mais frequente e se caracteriza o ponto e modo incorreto de articulação do fonema.

➤ A **dislalia orgânica** faz com que a criança tenha dificuldades para articular determinados fonemas por problemas orgânicos. Quando apresenta alterações nos neurônios cerebrais, ou alguma má formação ou anomalias nos órgãos da fala.

➤ A **dislalia audiógena** se caracteriza por dificuldades por problemas auditivos. A criança se sente incapaz de pronunciar corretamente os fonemas porque não ouve bem. Em alguns casos, é necessário que a criança utilize próteses.

Quando se encontra um paciente dislático, devem-se examinar os órgãos da fala e da audição a fim de se detectar se a causa da dislalia é orgânica (mais rara de acontecer, decorrente de má-formação ou alteração dos órgãos da fala e audição). A dislalia também pode interferir no aprendizado da escrita tal como ocorre com a fala. A maioria dos casos de dislalia ocorre na primeira infância, quando a criança está aprendendo a falar. As principais causas, nestes casos, decorrem de fatores emocionais, como, por exemplo, ciúme de um irmão mais novo que nasceu, separação dos pais ou convivência com pessoas que apresentam esse problema

(babás ou responsáveis, por exemplo, que dizem “pobrema”, “Framengo”, etc.), e a criança acaba assimilando essa deficiência.

Esse é o transtorno de linguagem mais comum em meninos, e o mais conhecido e mais fácil de identificar. Pode apresentar-se entre os 3 e os 5 anos, com alterações na articulação dos fonemas. O diagnóstico de um menino com dislalia revela-se quando se nota que é incapaz de pronunciar corretamente os sons vistos como normais segundo sua idade e desenvolvimento. Uma criança com dislalia pode substituir uma letra por outra, ou não pronunciar consoantes.

Tendo sido evidenciada a importância de trabalhar com a dislalia é preciso trabalhar aspectos como a lateralidade e espaço temporal.

Devemos nos preocupar com a lateralidade, de acordo com Lê Boulch (1987), quando se apresenta de forma cruzada, e atinge a organização do olhar e a organização de prevalência manual, pois, em muitos casos de dislexia constata-se uma dominância cruzada de mão e visão. A leitura feita graças a uma sucessão de movimentos oculares, bruscos e ritmados, obrigatoriamente orientados da esquerda para a direita, sendo, a organização desta motricidade definindo-se de maneira precoce.

Na noção de espaço/temporal a criança deve compreender o código que permite passar da sucessão temporal antes/depois para a transposição gráfica esquerda/direita. A criança, para Le Boulch (1987), forma frases há vários anos, e sabe utilizar termos como antes/depois, lá em cima/lá em baixo, ao lado, dentro, fora, que supõe certa orientação no espaço e no tempo, isto já deve ser adquirido e consolidado durante o trabalho psicomotor na pré-escola.

Segundo Tissi (2004) a criança deve ser capaz de identificar sons e ter compreendido a significação simbólica da passagem do som ao sinal gráfico das letras, dentro do processo de letramento e escrita.

Com a distinção dos dois termos, em suma destacamos a importância de desenvolver atividades psicopedagógicas, que contribuam para o desenvolvimento da criança que possui o transtorno dislítico pois, através do desenvolvimento das capacidades físicas e motoras, torna-se possível que a criança que possui a dislalia consiga obter um aprendizado significativo dentro do âmbito escolar em que esta se encontra.

2 METODOLOGIA

Em suma, utilizaram-se os seguintes métodos e recursos para realizar o estudo sobre o assunto tratado. Para realizar-se a pesquisa foram utilizados os livros de autores Suzane Major (1990) e Julie Dockerell (2000), bem como se baseou também em autores cujos artigos foram retirados da internet.

Destacando a importância de se identificar o transtorno dislalia, torna-se relevante que o Pedagogo, ao constatar essa deficiência em sala de aula, encaminhe a criança a um profissional adequado. Diante disso, o primeiro passo seria encaminhá-la para uma análise com uma fonoaudióloga. Bem como um profissional da área da pedagogia deve trabalhar com esta dificuldade através de atividades que desenvolvam a lateralidade, a linguagem e a noção de espaço temporal.

Para tanto se utilizou desta metodologia para a sugestão de atividades que estarão disponíveis em anexo. É sabido que todos evidenciaram a importância de reconhecer a dislalia, bem como também quais aspectos relevantes que podem ser utilizados para trabalhar com o transtorno dislático.

3 CONCLUSÃO

Notamos então que a Dislalia acontece devido à má formação da articulação de fonemas, dos sons da fala. Não é um problema de ordem neurológica, mas de ordem funcional, referente à forma como estes sons são emitidos. O som alterado pode se manifestar de diversas formas, havendo distorções, sons muito próximos, mas diferentes do real; omissão do ato em que se deixa de pronunciar algum fonema da palavra; transposições na ordem de apresentação dos fonemas (dizer mánica em vez de máquina, por exemplo); e, por fim, acréscimos de sons. Estas alterações mais comuns caracterizam uma dislalia.

O tratamento da dislalia perpassa primeiramente pela família, que deve auxiliar e procurar um tratamento adequado para esse transtorno. Em segunda instância a convivência do grupo escolar e em comunidade também influencia no aprendizado e no tratamento da criança. A cultura, as pessoas, o mundo que rodeia esta criança tudo influencia para que ela venha a conseguir lidar com esse transtorno que ela possui, sendo assim isto pode contribuir como pode prejudica-la

também, dependendo da forma como ela seja tratada, e como ela seja vista pelos demais.

É percebido então que ter uma dificuldade não significa não ser capaz de concluir uma atividade, talvez precise de mais tempo, pois tem um distúrbio de atenção ou escreve devagar com numerosos erros. Vemos que se torna imprescindível encaminhar a criança com dislalia para um especialista, para ter uma melhora no seu aprendizado, mesmo sabendo que vários tipos de distúrbios no aprendizado são para a vida toda.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA TRABALHAR COM A CRIANÇA DITA DISLÁLICA

4.1 Num primeiro momento podem ser feitas atividades como: Pedir para que a criança diga, alto em bom som e de maneira rápida, as seguintes letras:

P – B – T – D – Q – G – Q – D – T – B – P – B – T...

Existem atividades que auxiliam as crianças com suspeita ou diagnóstico de Dislalia são elas:



Ilustração 1 - Adaptado de Silvana Lima, blog Silvana Lima Psicopedagoga Clínica e Institucional. Fonte: <<http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br/2013/02/intervencao-dislalia.html>>.

As fichas ou cartelas ilustradas têm inúmeras aplicações. Com elas, o professor pode trabalhar a linguagem e a pronúncia das palavras de forma interessante e lúdica. Estas atividades podem auxiliar alunos com dislalia, gagueira, assim como incentivar uma pronúncia correta, enriquecer o vocabulário da turma, a imaginação, criatividade etc.

Abaixo, algumas sugestões de atividades com as fichas ilustradas:

- A) Sentados em círculo, o professor mostra uma ficha e pede que pronunciem o nome do desenho mostrado. Numa conversa informal, incentiva a pronúncia correta, sem intimidar quem errou apenas repetindo da forma certa a pronúncia.
- B) Sentados em círculo, fichas ilustradas embaralhadas no centro, o professor pede que cada um retire uma carta e não mostre aos colegas. C) Em seguida, um a um, devem fazer a mímica dos desenhos ou ilustrações que pegaram e os demais tentarão adivinhar. Ou seja, sem perceber, a criança estará pronunciando vários nomes e palavras, na tentativa da adivinhação. O professor deve ficar atento e incentivar a pronúncia correta dos nomes.

C) Sentados em círculo, cada um apanha uma carta. Uma criança começará uma história a partir da carta que pegou e os demais devem continuar a história, sempre incluindo o nome do desenho ou ilustração que está em seu poder. Por exemplo: Augusto pega a carta de um cachorro: "Era uma vez um cachorro". Se Augusto pronunciar "tachorro", deve ser incentivado a pronunciar novamente, sem, no entanto, desejar resultados imediatos. É preciso ir com paciência para não causar constrangimento e apelidos. Paulo dará continuidade: "Era uma vez um cachorro e ele encontrou um gatinho...". Assim sucessivamente, cada qual deve acrescentar algum novo fato à história, até que tenha um final. Em classes cuja faixa etária permita, pode ser feito o registro do texto por parte dos alunos.

4.2 Atividades dirigidas e práticas:

4.2.1 Vibrar os lábios

4.2.2. Roçar os lábios

4.2.3 Juntar os lábios usando o s dedos e puxando-os para frente; canudinho

4.2.4 Circular a ponta da língua entre os lábios e os dentes

4.2.5 Gargarejar; bocejar

4.2.6 Abrir a boca vagarosamente e fechá-la depressa

4.2.7 Soprar algodão ou vela usando canudinho

4.2.8 Encher balão

4.2.9 Estalar a língua imitando o trote do cavalo

4.3 Tocar música no pente revestido de papel fino:

4.3.1 Recitar versos

4.3.2 Cantar músicas

4.3.3 Falar trava-línguas

4.4 Podemos citar alguns exemplos de versos como:

4.4.1 Parece preta. A Pepa aporta à praça

E pede ao Pupo que lhe passe o palito.

Pula do palco e, pálida, perpassa.

Por entre um porco, um pato e um periquito.

Após, papando, em pé, pudim com passas.

Depois de paios, pombos e palmito,

Precipite, por entre a populaça.

Passa, picando a ponta de um palito.

Peças compostas por um poeta pulha,

Que a papalvos perplexos empulha,

Prestando apenas para apanhar os paios...

Permuta a Pepa por pastéis, pamonha...

Que a Pepa apupe o Pupo e à popa ponha

Papas, pipas, pepinos, papagaios

(Emílio de Menezes)

Estes são versos que exigem moderada atenção e focam a letra P. Exercícios como trava-línguas contribuem com o desenvolvimento da pronúncia e dão maior segurança ao emitir sons parecidos e repetitivos que podem confundir o cérebro. Tente agora algo mais difícil:

4.5 As bruzundangas do bricabraque do brandão abrangem broquéis de bronze brunido, brocados bruxulentes, brochuras, breviários, abraxas, brasões, abrigos e brinquedos.

4.5.1 O acróstico cravado na cruz de crisólidas da criança criada na creche é o credo cristão.

4.5.2 Brincadeira: Pezinhos

Preparação e Material

Usando papel cartão ou contact, corte seis pés direitos e seis esquerdos. Faça o modelo contornando o pé de uma criança ou o seu próprio. Com caneta hidrocor ou lápis, marque um D em cada pé direito e E nos esquerdos. Disponha os pezinhos de forma que representem passos ao longo de um caminho e fixe-os no lugar.

Introdução à Classe:

Na primeira vez, andem sobre as pegadas e tentem ficar dentro das marcas. Quando colocarem o pé direito sobre a pegada D, digam “direita” e caminhem apenas sobre as pegadas D e vice-versa com a E.

Variação:

Dentro das pegadas, podem-se colocar letras ou palavras que contenham as siglas: P – B – T – D – Q – G, e pedir para que a criança repita as letras ou as palavras nas quais elas estiverem com seu pé na pegada.

REFERÊNCIAS

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor... Motricidade... Psicomotricidade... Como entender?** Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

DOCKERELL, Julie. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Ed. ARTEMED, 2000.

EDSON. **Dislalia.** Disponível em:
<<http://manualdovocalista.blogspot.com.br/2011/04/dislalia.html>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

FONSECA, Vitor - **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Artmed, 1995.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade.** Uberlândia. Secretaria da Educação Física e Desportos. MEC, 1978.

LESLIE, P.; FERREIRA, Befi; LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Olivam. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004.

MAJOR, Suzanne. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: jogos.** Ed. Manole. 1990.

VALI, Rosangela. **Psicopedagogia em ação.** Disponível em:
<<http://rosangelavalipsicopedagogia.blogspot.com.br/2012/07/dislalia.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo; Martins Fontes, 1989.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL VISANDO COMPREENDER UM POUCO MAIS SOBRE DISLEXIA

Aline Selbach¹
Viviane Ficagna²
Maria Teresa Cauduro³

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado a seguir aborda um pouco mais acerca das dificuldades de aprendizagem, as quais estão cada vez mais presentes e visíveis no contexto educacional. Por vezes, as crianças com dificuldade de aprendizagem acabam ficando para trás em relação aos demais colegas e passa a ver a escola como um lugar ruim, onde elas não conseguem desenvolver as atividades que são solicitadas a elas.

As dificuldades de aprendizagens passam a ser mais um aspecto que faz com que a educação não progrida o quanto é esperado, pois os professores, ao se depararem com tal situação, veem-se despreparados para atender as necessidades de tais alunos, mas, para não deixar transparecer tal fato, colocam a culpa sobre o aluno.

O que falta na educação, nos dias atuais, é um maior entendimento acerca de tais dificuldades e a capacitação dos profissionais da área da educação para atender às necessidades apresentadas por essas crianças.

A dislexia é um distúrbio, que pode ser confundida com outras dificuldades de aprendizagem, então, para diagnosticá-las, precisa-se de uma equipe multidisciplinar, para que o tratamento ocorra de forma correta.

¹ Acadêmica do VIII semestre do curso de Pedagogia - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

² Acadêmica do VIII semestre do curso de Pedagogia - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Durante a vida escolar as crianças passam por muitas experiências, desenvolvem muitas habilidades, ampliam seus conhecimentos e tornam-se cada vez mais independentes na busca de novos conhecimentos.

Para muitas crianças essa é a realidade que encontram quando entram para a escola, elas desenvolvem-se de acordo com o que é esperado em cada uma das etapas pelas quais elas passam, porém, algumas crianças não vivenciam essa realidade, para elas a experiência da vida escolar torna-se um pesadelo, algo que ficará marcado para o resto de suas vidas como algo ruim, pois começam a ter problemas, a tirar notas baixas, a não compreender e não ser compreendidas pelos professores e “em função desses problemas na escola, muitas coisas ruins podem acontecer na vida da criança e prejudicar todo o seu futuro (BOSSA, 2000, p. 20).

A escola passa a ser vista pela criança como a causadora de seu sofrimento e da tristeza de seus pais e sua primeira opção é abandoná-la e vários são os fatores que podem fazer com que ela passe a ver a escola dessa forma, como por exemplo, a dificuldade de se relacionar com os demais, dificuldade em seguir as regras ou compreender os outros. Ela também pode ter dificuldade em manter-se concentrada ou ter dificuldades para fazer sua mão obedecer na hora de escrever.

Vários desses problemas são encontrados na sala de aula e os professores já rotulam os alunos como incapazes de aprender e não buscam maneiras adequadas de trabalhar com eles, deixando de levar em consideração que:

dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de deficiência mental. A imprecisão do conceito de deficiência mental trouxe consequências para se esclarecer o atendimento a essa situação nas escolas comuns e especiais. Muitos professores, ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, confundem essas manifestações com deficiência mental. (SANTOS, 2009, p. 7).

Um dos pontos que dificulta mais ainda a vida das crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem é o fato de que os professores não compreendem o seu real significado e já as rotulam como deficientes e isso ocorre pelo fato de que muito professores não estão preparados para atender tais dificuldades, por vezes nem sabem com o que estão lidando, mesmo com todas as informações acerca de tais dificuldades, alguns professores depositam no aluno

todas as responsabilidades pelas suas dificuldades, mas na verdade quem não sabe como lidar com tais situações são eles próprios, que ainda não buscaram adaptar-se às maneiras de trabalhar com tais dificuldades, pois:

Quando se está diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem, não significa que essa criança não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada. (SANTOS, 2009, p. 8).

As crianças que apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem possuem condições como os demais de aprender, o que as diferencia é que os conteúdos devem ser passados para elas de maneira diferenciada, estando de acordo com as dificuldades que apresentam e esta é uma das dificuldades que elas encontram quando são inseridos em um ensino regular, amparadas pelas novas leis educacionais que garantem a inclusão delas no ensino regular, sendo que este não está preparado para atender tais crianças e a responsabilidade por não conseguir acompanhar os demais se deposita toda nas crianças que acabam por frustrar-se com a escola e com a educação, pois: uma criança é tida com dificuldades de aprendizagem, quando apresenta desvios em relação à expectativa de comportamento do grupo etário a que pertence, ou seja, quando ela não está ajustada aos padrões da maioria desse grupo e, portanto, seu comportamento é perturbado, diferente dos demais (SANTOS, 2009).

Por vezes a criança que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem possui condições normais de aprendizado, o que dificulta esse aprendizado é o fato de que os professores que trabalham com ela não sabem como trabalhar com tal dificuldade e isso faz com que a criança sofra com o fato de não conseguir aprender como os demais.

Esta é a realidade que encontramos quando a criança apresenta dislexia, uma dificuldade de aprendizagem que faz com que a criança apresente, em sua maioria, dificuldades na leitura, na escrita, na soletração e no entendimento de textos escritos, entre outros sintomas.

A dislexia é frequentemente caracterizada por dificuldade na aprendizagem da decodificação das palavras. Seus sintomas podem ser confundidos com outras dificuldades de aprendizagem, tais como, déficit de atenção/hiperatividade, dispraxia, discalculia, e/ou disgrafia.

Pessoas disléxicas apresentam dificuldades na associação do som à letra (o princípio do alfabeto); também costumam trocar letras, por exemplo, b com d, ou mesmo escrevê-las na ordem inversa, por exemplo, "ovóv" para vovó. A dislexia, contudo, é um problema visual, envolvendo o processamento da escrita no cérebro, sendo comum também confundir a direita com a esquerda no sentido espacial.

Segundo o médico Varella:

Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras. (VARELLA, [s.d.], não paginado).

Desta forma, as crianças acabam sofrendo durante seu período escolar, pois boa parte dos professores não sabe como trabalhar com esse tipo de dificuldade em sala de aula, muito menos integrar as crianças com dislexia com as outras, o que acaba propiciando a evasão escolar.

Parece que o verdadeiro problema parece estar mais no domínio, por parte do professor, de seu método, em sua disponibilidade frente ao aluno, sua possibilidade de não se sentir afetado pessoalmente, ferido em seu narcisismo pelo fracasso da criança em relação aos seus recursos de ação pedagógica (VARELLA, [s.d.]).

As leis que amparam as crianças que apresentam tal dificuldade já existem, o que falta é os professores se desacomodarem um pouco e buscarem ampliar seus conhecimentos acerca de tal dificuldade, por vezes a criança apresenta condições favoráveis para o aprendizado, o que a impede de progredir é a falta de capacitação dos professores de atender às suas necessidades.

Referindo-se a isso, Lopes e Silva Filho, nos coloca que:

Não se pode ensinar às crianças através de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas. O que uma criança necessita é de adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido e significado ao que aprende. (LOPES e SILVA FILHO, 2012 p. 3).

Desta forma, hoje podemos encontrar muitos estudos que nos dão suporte para auxiliar no modo de como trabalhar a dislexia em sala de aula, além do mais, contamos com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), que leva aos interessados informações a respeito desta dificuldade, bem como oferece opções de cursos na

área, informações e materiais que auxiliem os professores, até mesmo informações de pessoas famosas que superaram esta dificuldade como: Charles Darwin, Jorge Washington, Napoleão, Michaelangelo, Picasso, Vangogh, Tom Cruise, Walt Disney, entre outros.

Segundo o médico Dráuzio Varella, os sintomas da dislexia podem variar, dependendo do grau do distúrbio e são mais visíveis na fase de alfabetização, dificuldades como:

- Para ler, escrever e soletrar;
- de entendimento do texto escrito;
- para identificar fonemas, associá-los às letras e reconhecer rimas e aliterações;
- para decorar a tabuada, reconhecer símbolos e conceitos matemáticos (discalculia);
- ortográficas: troca de letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras e sílabas (disgrafia);
- de organização temporal e espacial e coordenação motora.

Para que a dislexia seja diagnosticada, precisa-se de avaliação de vários profissionais: psicólogos, médicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas, pois essa dificuldade pode ser facilmente confundida com outras, antes de caracterizar a dislexia tem que se descartar a ocorrência de deficiências visuais e auditivas, déficit de atenção, escolarização inadequada, problemas emocionais, psicológicos e socioeconômicos que possam interferir na aprendizagem.

O profissional mais adequado para trabalhar com o disléxico é o fonoaudiólogo, pois sua principal dificuldade é fazer a relação letra e som. Mas dependendo do grau da dislexia (leve, média ou severa) e do tipo (visual, auditiva ou mista), um psicopedagogo também poderá acompanhá-lo. Os adolescentes e adultos disléxicos normalmente têm a autoestima muito rebaixada e necessitam de acompanhamento psicológico. O tratamento é longo, cumulativo e sistemático.

Alguns pontos que podem ser considerados na momento de desenvolver atividades com crianças disléxicas:

- Fazer projetos de interesse do aluno.
- Desenvolver projetos de artes que tenham produtos.
- Valorizar e incorporar atividades nas quais o aluno tem sucesso.

- Ter momentos de relaxamento e descontração no início e no fim de aulas.
- Fazer revisões frequentes, de formas diferentes.
- Trabalhar o conteúdo de diversas formas.
- Utilizar diferentes cores e associar figuras a palavras.
- Usar músicas e ritmos.
- Escrever com giz grande e use massinha.
- Usar o computador e jogos para fixação, sendo que estes são materiais diferentes, usar a fixação de atividades por meios tradicionais não atraem a criança, ao contrário, a desestimulam, deve-se verificar se o programa utilizado é adequado para elas.
 - Instruções de jogos e atividades devem ser curtas para que não haja confusões.

Enfim, se ele não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ele aprende.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final podemos concluir que as dificuldades de aprendizagem, apesar de frequentes no contexto das escolas, ainda não são bem compreendidas, tanto pelas pessoas em geral, quanto pelos profissionais da área da educação.

As dificuldades de aprendizagem representam um dos principais aspectos pelos quais as crianças resolvem abandonar os estudos, pois se não há um acompanhamento adequado e um trabalho realizado de acordo com suas necessidades, a criança não se vê incluída em tal meio e não quer mais fazer parte dele.

O que falta é um conhecimento mais aprofundado das dificuldades de aprendizagem por parte dos profissionais da educação para que essas crianças percebam que sua dificuldade não é um empecilho para que ela aprenda, o que torna essa aprendizagem difícil é o fato de não ser trabalhada da maneira correta. É preciso buscar novos conhecimentos para garantir que tais crianças sejam incluídas no contexto educacional.

Além do que, os educadores não podem obrigar as crianças a memorização ou a fazer atividades repetitivas que não as estimulem, pois isso, talvez, pode prejudicá-las e desmotiva-las ainda mais.

Enfim, tanto professores, pais ou escola, em geral, devem caminhar juntos na busca de soluções que possam ajudar estas crianças a trabalhar com este distúrbio de forma correta e eficaz.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor...psicomotricidade...como entender?** Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

CAUDURO, Maria Teresa. **Do caminho da... psicomotricidade... à formação profissional.** Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

LOPES, Francisco Wellington Nascimento; SILVA FILHO, Djanir Angelim da. **Atividades e jogos como forma de ensinar matemática.** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/154423737/Modelo-Trabalho-de-Graduacao-1-2>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

SANTOS, Nilsa Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem.** Trabalho de conclusão de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE – 2007. Londrina/PR, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

VARELLA, Drauzio. **Dislexia.** [s.d.]. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

DISPRAXIA: IMPLICAÇÕES MOTORAS NA INFÂNCIA

Camila de Fátima Soares dos Santos¹
Elisiane Andreia Lippi²
Manoelle Silveira Duarte³
Maria Teresa Cauduro⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma dificuldade motora que se define como dispraxia. O objetivo desse trabalho vem ao encontro do proposto na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Educação Física A, do Curso de Pedagogia. Assim, busca oportunizar um espaço de reflexão e debates sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como relacionar os pressupostos teóricos ao desenvolvimento psicomotor e socioafetivo da criança em idade escolar.

Dessa forma, apresentam-se os conceitos, bem como as possibilidades de diagnóstico e tratamento para esse transtorno.

É importante, destacar que depois de muitos estudos e denominações criadas para este transtorno, a Dislexia atualmente é chamada como Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), quando, no final dos anos 80, a Associação de Psiquiatria Americana (APA) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceram essa denominação. No presente trabalho, a escolha pela denominação Dispraxia se dá pelo fato de ser uma nomenclatura designada para a proposta de pesquisa, porém, como os autores atuais deste transtorno a nomeiam de outra forma, as citações existentes contarão a denominação atual.

Ademais, ao encontro do proposto nesse artigo, apresentam-se sugestões de atividades e brincadeiras que podem e devem ser trabalhadas com crianças que apresentam diagnóstico de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC).

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia- URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia - URI - Câmpus de Frederico Westphalen.

⁴ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

Por fim, destacam-se as conclusões a partir do estudo realizado, bem como, as contribuições desse trabalho para a formação acadêmica dos envolvidos.

1 DISPRAXIA: O QUE É?

Uma dificuldade de aprendizagem que se acentua no que se refere ao desenvolvimento de atividades que envolvem o corpo, é a dispraxia. O prefixo “dis” tem significado que revela a anormalidade, enquanto que a práxis tem sentido de ação, da operação. Portanto, a dispraxia é um transtorno nas aprendizagens espacial e cinestésica-corporal, pois a lateralidade, a organização do espaço, o desenvolvimento de atividades motoras finas criam habilidades e competências cognitivas que, neste caso, ficam prejudicados devido à existência deste transtorno.

A aprendizagem é própria do homem, porém como e quanto se aprende depende muito dos estímulos que se recebe e da eficácia com que se ensina desde a mais tenra idade. Porém, deve-se considerar as limitações físicas ou dificuldades pessoais que cada um carrega em sua própria genética.

As crianças, no seu dia a dia, por vezes, passam por algumas dificuldades de aprendizagem motora decorrentes desse transtorno. Tais dificuldades implicam no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, gerando frustração tanto da criança quanto de quem vive com ela.

De acordo com Cairney et al. (2005) apud Galvão, Lage e Rodrigues (2008),

[...] crianças com TDC sofrem tanto no playground, onde estão sujeitas ao ridículo, como na sala de aula, onde as dificuldades motoras comprometem seu desempenho acadêmico, podendo conduzir a percepções reduzidas de sua competência pessoal. Alterações no senso de competência, por sua vez, podem gerar condutas de isolamento, reduzindo o repertório de atividades e agravando assim os sinais do transtorno. (p.13).

Então, a dispraxia caracteriza-se pela dificuldade em planejar, coordenar, executar e autorregular ações, relacionadas com uma determinada atividade e que são realizadas de forma lenta e dessincronizada, como, por exemplo, copiar figuras. Destaca-se que a dispraxia não é apenas um transtorno da coordenação motora ou execução motora, a identificação de uma pessoa que tem esse problema pode ser a dificuldade em conceituar ou formular um plano de ação para suas atividades.

As causas da dispraxia ainda não foram totalmente descobertas, pode ser devido à imaturidade no desenvolvimento de neurônios ou ser causada por trauma,

doença ou lesão cerebral, por isso pode aparecer em qualquer fase da vida. Este déficit encontra-se relacionado com uma perturbação da organização cerebral, que tem a função de garantir um processo psicomotor ajustado e adequado de qualquer aprendizagem, possibilitando assim um desenvolvimento de aptidões harmonioso.

Para aprofundar um pouco mais, trazem-se, aqui, alguns tipos de dispraxia já estudados:

Dispraxia motora – Neste caso, as crianças encontram dificuldades em nível de esquema corporal e atraso na organização motora, por exemplo, nos movimentos utilizados no dia a dia, como: vestir-se, alimentar-se, etc. Ainda, pode estar associada a crianças que possuem lentidão, imprecisão e dificuldades de execução de movimentos simples, o que é visto, erroneamente, pelas pessoas como uma criança desajeitada ou trapalhona no modo como caminha.

Dispraxia espacial – Este tipo de dispraxia é caracterizado por uma desorganização de movimentos, do esquema corporal e das relações com o espaço. Então, podem surgir dificuldades de seriação e classificação, bem como de utilização de conceitos, tais como alto e baixo, dentro e fora, grande e pequeno, dentre outros.

Dispraxia postural – Esta dificuldade implica na postura da criança, o que leva a um movimento realizado sem ritmo e com pouco controle.

Depois de explicitar que a dispraxia está intimamente ligada às dificuldades de movimento, é relevante salientar alguns sinais que podem ser observados nas crianças e suas consequências:

A primeira consequência refere-se ao nível perceptivo, em que a criança tem pouca noção do corpo, o que leva a ter dificuldades de orientação espacial e na coordenação de suas ações diárias. Além disso, possuem visão tridimensional, o que leva a ter dificuldades na percepção das distâncias entre objetos parados ou em movimento.

Outra consequência refere-se ao nível da planificação, ou seja, dificuldades em realizar movimentos planejados, em sequência, levando-a a ter dificuldade de prever o próximo movimento. Não possui muitas habilidades no que tange à adaptação de movimentos relacionados a situações diferenciadas.

Ainda outra situação refere-se ao nível da realização motora, em que a fraca estabilidade do corpo impossibilita a prática de movimentos rápidos. Além disso, possuem fraco controle ao utilizar sua força, fraca identificação de lateralidade, com dificuldades de reconhecer direita e esquerda, o que complica a orientação espacial.

Destaca-se ainda neste aspecto, a dificuldade na fala, pela falta de controle nos músculos da boca.

É importante que todos os professores que trabalham principalmente com crianças possuam este conhecimento, uma vez que, se identificada cedo, a dispraxia tem mais possibilidades de “cura”, pois pode-se começar todo um trabalho de processo motor com auxílio de um profissional especializado, pronto para lidar com as mais diferentes situações deste transtorno. Vale lembrar que este tipo de transtorno trará na criança, mais tarde, dificuldades na leitura e na escrita, portanto, é preciso correr contra o tempo para ajudá-la a sanar esse transtorno motor o mais breve possível.

2 DISPRAXIA: POSSIBILIDADES DE DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

A dispraxia pode ser diagnosticada através da observação do comportamento motor diferenciado de uma criança, pois quem possui esse transtorno tem algo diferente com seus movimentos. Crianças descritas como desajeitadas, parecem não ter ideias ou não sabem o que fazer com um brinquedo novo e suas brincadeiras tendem a ser pobres e repetitivas, está sempre propensa a acidentes, tropeça ou tromba nas pessoas, em obstáculos, possui baixo desempenho em esportes e atividades com bola, é mais lenta para aprender atividades motoras novas, sente dificuldade com atividades com exigência de sequências, tende a ser desorganizada, então deixa espalhado, perde o material escolar e a carteira e mochila são bagunçadas, apresenta dificuldade de manusear objetos pequenos que escorregam de seus dedos, tem traçado forte é mais lenta na escrita: letra é feia, sem forma e/ou desorganizada no papel.

Quando na infância, ela pode ser considerada como normal, porém, se acentuada, deverá ser conduzida até o especialista que saberá como ajudar no tratamento. Atividades que envolvam jogos cooperativos, construção de mosaicos, escultura, pintura, montagem de cartazes, recorte e colagem constituem uma gama de ações para a observação das dificuldades motoras dos educandos, de forma que se possa encaminhá-los e conduzi-los a soluções no âmbito escolar ou clínico com especialistas no ramo da psicomotricidade, se necessário.

Para facilitar o diagnóstico, fisioterapeutas e terapeutas funcionais que trabalham diretamente com crianças com dificuldades motoras criaram um teste

chamado a Avaliação da Coordenação e Destreza Motora, mais conhecida como Acoordem. Segundo Cardoso,

[...] O teste conta com itens para avaliação das habilidades sensório-motoras, por meio da observação de itens puramente motores como força, equilíbrio e coordenação motora; além da avaliação do desempenho funcional em casa e na escola e das preferências no brincar, por meio dos questionários de pais e professores. (2012, p. 34).

A Acoordem foi criada para fazer uma avaliação motora com base em revisão teórica e se caracterizando como avaliação de produto final, do que se pode observar nas ações da criança e não do porquê ela tem essa incapacidade. A Acoordem consiste em um teste descritivo ou discriminativo, que pretende classificar, categorizar ou descrever as características da criança. O teste se resume em avaliar o desempenho motor da criança e, para isso, elas são avaliadas em três áreas: coordenação e destreza manual, coordenação corporal e planejamento motor e desempenho em casa e na escola, estes com auxílio dos questionários realizados com pais e professores.

Para ressaltar a relevância e benefícios da Acoordem, Cardoso fala que

[...] os resultados mostraram que a Acoordem pode beneficiar pesquisadores e clínicos da área de reabilitação, uma vez que o instrumento oferece a oportunidade para obter informações que vão além da perspectiva do modelo biomédico tradicional, que tende a dar atenção exclusiva às estruturas e funções do corpo. A Acoordem ajuda o terapeuta a contextualizar a avaliação conforme a realidade funcional/ambiental da criança, por meio da investigação tanto das capacidades como do desempenho em atividades e participação em casa e na escola, com base na observação dos pais e professores, feita no contexto diário da criança. (2012, p. 43).

A dispraxia não pode ser curada, porém, para que haja tratamento, é preciso que haja uma detecção do déficit o mais rápido possível, para que sejam realizados exercícios de conhecimento corporal, de melhora da tonicidade e de equilíbrio, que devem ser realizados no intuito de que a criança possa melhorar a qualidade dos movimentos globais realizados. Então, nada melhor do que um teste como este da Acoordem para detectar o transtorno antes que hajam prejuízos maiores em relação ao aprendizado da criança.

Missiuna diz que:

O diagnóstico pode ser feito pelo médico, que vai se certificar de que: 1) os problemas de movimento não são devidos a qualquer outro transtorno físico, neurológico ou comportamental conhecidos; 2) se mais de um transtorno está presente. As características das crianças com TDC geralmente são notadas primeiro por aqueles mais chegados a elas, pois as dificuldades motoras interferem no desempenho acadêmico e/ou nas atividades de vida diária (ex.: vestir, habilidade para brincar no parquinho, escrita, atividades de educação física).

Acredita-se que o TDC afete 5% a 6% das crianças em idade escolar e tende a ocorrer mais frequentemente em meninos. O TDC pode ocorrer sozinho ou pode estar presente na criança que também tem distúrbio de aprendizagem, dificuldade de fala/linguagem e/ou transtorno do déficit de atenção. (2004, p. 3).

Após ser realizada a detecção e encaminhamento da criança, é necessário que ela faça uma terapia ocupacional, onde um especialista irá auxiliá-la na condução de problemas motores que acontecem durante atividades corriqueiras do dia a dia. Missiuna define o que são e quais as funções do terapeuta ocupacional no tratamento da dispraxia:

Terapeutas ocupacionais (TO) e fisioterapeutas são educados e treinados para analisar o desenvolvimento das habilidades motoras e também para determinar a habilidade da criança para lidar com demandas e atividades da vida diária. Eles têm a preparação adequada para fazer recomendações sobre como lidar com a criança que tem problemas de movimento. Estes profissionais muitas vezes desempenham o papel de conselheiros, isto se aplica geralmente àqueles que trabalham no sistema escolar. Nesta situação, os terapeutas vão observar a criança desempenhando tarefas que são difíceis para ele ou ela, para depois fazer recomendações aos pais e professores. (2004, p. 6).

Depois, com o auxílio de um fonoaudiólogo a criança vai se preparar para comunicar-se com eficiência, de modo que todos possam entender o que ela quer falar sem que haja constrangimentos para isso. E, em seguida, sugere-se o tratamento perceptual e treinamento motor, onde a criança que possui o transtorno terá a oportunidade de melhorar a sua linguagem visual, circulação e das habilidades auditivas. Para que isso aconteça, uma série de tarefas vão sendo definidas e aplicadas gradualmente, aumentando as dificuldades, porém sem que estas se tornem cansativas e estressantes.

3 CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, pôde-se constatar a importância do profissional docente estar atento para as diferentes dificuldades e transtornos, que podem

interferir na aprendizagem e no desenvolvimento motor das crianças. Tendo o conhecimento sobre o assunto, o professor poderá proceder de forma correta, encaminhando o seu aluno para um diagnóstico e tratamento com um profissional qualificado e especialista na área.

Além disso, é fundamental que o professor busque saber mais sobre o assunto. Sua metodologia e planejamento devem contribuir para o desenvolvimento dessas crianças.

Dessa forma, enfatiza-se a realização de diferentes atividades motoras que envolvem habilidades como equilíbrio, esquema corporal, coordenação motora, entre outras. Tais atividades, pesquisadas durante o estudo e apresentadas no decorrer do trabalho, são de grande valia para crianças com diagnóstico de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC).

Vale dizer, ainda, que, conforme apresentado no texto um dos principais testes que devem ser realizados é a “Acoordem”, o qual é de extrema importância para que o professor e os especialistas possam detectar esse transtorno e dar os devidos encaminhamentos para auxiliar as crianças.

Ademais, ressalta-se a dificuldade enfrentada pelo grupo em encontrar pesquisas e escritos acerca do tema, pois a maioria das pesquisas não são brasileiras.

É de destaque, ainda, a grande contribuição desse estudo e pesquisa para o desenvolvimento e compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Educação Física A e no Curso de Pedagogia, bem como a formação acadêmica e profissional.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TDC

Brincar é fundamental para todas as crianças e principalmente para o seu desenvolvimento. É através da brincadeira que a criança aprende, conhece o mundo em que vive e se desenvolve. Brincar é uma das melhores coisas na infância. Por isso, apresentam-se, nesta parte do trabalho, algumas sugestões de brincadeiras que podem ser realizadas com crianças diagnosticadas com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC), tendo em vista o seu desenvolvimento motor.

4.1 Construindo petecas

Objetivo: Desenvolver coordenação fina manual e criatividade.

Atividade: Construindo Petecas.

Material: Jornal e barbante.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: O coordenador da atividade deverá distribuir folhas de jornal a todos os integrantes da turma. Cada participante confeccionará uma bola, amassando seu jornal, com o objetivo de formar a base da peteca. Depois de amassar bem, deve-se cobrir a bola com outra folha de jornal, puxando todas as suas pontas para cima e juntando-as com um barbante para formar as pontas da peteca.

Outras Propostas

- Quando as petecas estiverem prontas, os alunos poderão criar atividades como:
 - Jogar para cima, o mais alto que conseguirem; Jogar para cima, dar um giro e agarrar;
 - Jogar para cima, bater palmas e agarrar; Jogar por baixo das pernas dos colegas; Jogar de costas; Formar duplas e jogar peteca, etc.

4.2 Correio de palitos

Objetivo: Desenvolver a motricidade fina e a socialização.

Atividade: Correio de Palitos.

Material: Palitos e anéis.

Formação: Duas equipes em círculo, voltados para o centro.

Desenvolvimento: Cada integrante do grupo deverá receber um palito e colocá-lo na boca. O coordenador da atividade deverá entregar ao primeiro integrante de cada equipe um anel e, ao sinal de início, este deverá pendurá-lo no palito e passá-lo, sem a ajuda das mãos, ao palito do companheiro subsequente. O anel deverá passar por todos os integrantes da equipe, da mesma forma, até chegar à pessoa que iniciou a atividade. Se o integrante que estiver passando o anel deixá-lo cair

poderá pegá-lo e continuar a atividade do ponto onde parou. A equipe vencedora será a que primeiro realizar toda a atividade.

4.3 Quebra-cabeça

Objetivo: Motricidade fina, óculo manual.

Atividade: Quebra-cabeça.

Material: Desenhos, lápis de cor e tesoura.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: O coordenador da atividade deverá distribuir desenhos a todos os integrantes da turma. Cada participante deverá colorir sua figura e, depois, recortá-la em vários pedaços, com o objetivo de formar um quebra-cabeça para um colega montar.

4.3.1 Outra proposta

Pode-se utilizar também desenhos geométricos.

4.4 Papa-bolinhas

Objetivo: Estimular a coordenação fina labial, a agilidade e a integração.

Atividade: Papa-bolinhas.

Material: Bolinhas de papel, canudinhos e copinhos.

Formação: Duas colunas.

Desenvolvimento: Cada equipe deverá posicionar-se de frente para o copo a uma distância de aproximadamente 10 metros. O coordenador da atividade deverá colocar as bolinhas ao lado dos copos e distribuir a cada participante um canudinho. Ao sinal de início, o primeiro integrante de cada equipe deverá dirigir-se até o copinho e, com o canudinho, sugar uma bolinha, colocá-la no copo e retornar à sua equipe, tocando o próximo companheiro, que fará o mesmo. A equipe vencedora será a que primeiro realizar toda a tarefa.

4.5 Tocar no balão

Objetivos: Melhorar a coordenação geral, a força de membros inferiores e superiores; Desenvolver a criatividade.

Atividade: Tocar no Balão.

Material: Balões.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: Cada participante deverá receber um balão e enchê-lo. Em seguida, dispersos pela quadra, os participantes deverão manter o balão no ar, jogando-o de um lado para o outro utilizando qualquer parte do corpo. Os alunos deverão utilizar as mãos, cotovelos, ombros, pés, pernas, calcanhar, peito, cabeça, etc. O professor será o agente motivador e estimulará os alunos a criar movimentos ou formas de controlar o balão, estimulando a criatividade.

4.5.1 Outras propostas

A tarefa pode ser realizada com as pernas amarradas ou saltando em uma perna só;

- *Variações:* a tarefa poderá ser feita em quatro apoios e de costas (caranguejo); Transpor obstáculos controlando o balão com a cabeça ou mãos; Pode-se fazer em forma de circuito.

4.6 Atividades com bolas

Objetivos: Melhorar as habilidades de lançar; Desenvolver a força e coordenação.

Atividade: Atividades com Bolas.

Material: Bolas.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: Cada participante deverá receber uma bola e executar as atividades estipuladas pelo coordenador, como por exemplo:

- Lançar a bola ao alto e apanhá-la;
- Lançar a bola ao alto deixá-la quicar uma vez e apanhá-la;
- Lançar a bola contra a parede e apanhá-la sem deixar tocar no solo;
- Manipular a bola ao redor do corpo, etc.

4.7 Atividades com arcos

Objetivo: Melhorar a coordenação.

Atividade: Atividades com Arcos.

Material: Dois arcos por aluno.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: O professor deverá ser o agente motivador, incentivando que os alunos criem diferentes formas de transportar o arco (utilizando diversas partes do corpo), usar o arco como obstáculo para salto, controlando na cintura (bambolê), na perna, no braço, no pescoço, conduzir o arco rolando, lançar visando atingir um alvo que pode ser o companheiro, rolar visando atingir determinada trajetória, etc.

4.8 Atividades com cordas

Objetivos: Melhorar a força de membros inferiores e superiores; Melhorar a coordenação geral e equilíbrio.

Atividade: Atividade com Cordas.

Material: Uma corda de dois metros para cada aluno.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: O Professor irá incentivar diferentes formas de movimentação e utilização da corda visando uma variedade de movimentos utilizando todas as partes do corpo possíveis, variando atividades de equilíbrio, saltos, coordenação, força de membros inferiores através de saltos e força de membros superiores através de tração (cabo de guerra).

4.9 Equilíbrio com bastões

Objetivo: Desenvolver o equilíbrio estático.

Atividade: Equilíbrio com Bastões.

Material: Bastões.

Formação: Livre.

Desenvolvimento: Os participantes estarão distribuídos livremente pela quadra esportiva. Cada um, com um bastão de 1m a 1,20m. Que estará apoiado no solo, na vertical. Sendo que uma das mãos estará apoiada sobre o mesmo. Ao comando do coordenador serão executados movimentos de equilíbrio sugerido pelo mesmo. A duração poderá variar entre 5 a 10 segundos por exercício.

4.9.1 Outras propostas

- Posição de avião;
- Posição de avião, transferindo lentamente a perna que está elevada para frente, e logo atrás novamente;
- Posição de avião, com pé direito no solo e mão direita apoiada no bastão (poderá cruzar os movimentos e também trocar o apoio do pé no solo);
- Na posição ortostática, sendo que será feita a posição de avião. Logo após lentamente vai transferindo o membro inferior para frente. Flexionando-o através de sua articulação medial (joelho). Colocando o maléolo externo sobre a coxa da perna que está em apoio. (fazendo o número quatro).

4.10 Circuito de equilíbrio

Objetivo: Desenvolver o equilíbrio dinâmico e estático.

Atividade: Circuito de Equilíbrio.

Material: Variados.

Formação: Em circuito ou no sentido longitudinal da quadra.

Desenvolvimento: Para a montagem do circuito serão necessários materiais como bolas, traves de equilíbrio, banco sueco, bastões, arcos, caixa de areia, medicine balls, etc. Após a montagem das estações o coordenador mostrará cada exercício a ser executado. Em seguida distribuirá os participantes nas estações começando a atividade, com a duração de 10 segundos em cada uma delas, aproximadamente.

Obs.: A marcação do tempo poderá ser com música, ou seja, enquanto a música estiver tocando os exercícios estarão sendo executados. Quando a música parar troca-se de estação.

4.11 Jogo do tato

Objetivo: Desenvolver o esquema corporal, a afetividade e a socialização.

Atividade: Jogo do Tato.

Material: Nenhum.

Formação: Em duplas.

Desenvolvimento: Os integrantes de cada dupla deverão posicionar-se um de frente para o outro com olhos fechados. Deverão executar os comandos dados pelo coordenador da atividade tais como: colocar a mão na cabeça, na cintura, no ombro (em si mesmo ou no companheiro), dar um passo para trás, abaixar, dar uma volta, etc.

REFERÊNCIAS

CAIRNEY, J. et al. Developmental coordination disorder, generalized self-efficacy toward physical activity and participation in organized free play activities. **Journal Pediatrics**, 147, p. 515-520, 2005.

CARDOSO, Ana Amélia et al. Relação entre a avaliação da coordenação e destreza motora (Acoordem) e a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). **Fisioterapia em Movimento**: Physical therapy in movement, Curitiba, PR, v. 25, n. 1, p. 31-45, mar. 2012.

GALVÃO, Beatriz A. P.; LAGE, Naira Vassalo; RODRIGUES, Ana Amélia C. Transtorno do desenvolvimento da coordenação e senso de auto-eficácia: implicações para a prática da terapia ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo. São Paulo**, v. 19, n. 1, p. 12-19, jan./abr. 2008.

MISSIUNA, Cheryl; RIVARD, Lisa; POLLOCK, Nancy. Trad. Livia Magalhães. They're Bright but Can't Write: Developmental Coordination Disorder in school aged children. **Teaching Exceptional Children Plus**, v. 1, n. 1, 2004.

MINORIAS NA SALA DE AULA: DIFERENÇAS, DIVERSIDADES...

Maria Teresa Cauduro¹

INTRODUÇÃO

Este é um artigo preparado para o II Simposio Afrocultura, Literatura e Educação. Em especial, pensado para a Educação: minorias, margens e mobilidades. Esse tema é recente, polêmico e complexo. Isso, pensando na inclusão escolar e na formação de professores. Nessa breve introdução chamo atenção para os conceitos: Diferença: quer dizer, no dicionário, caráter que distingue um ser de outro ser, uma coisa de outra coisa. Falta de igualdade ou de semelhança, divergência. Entretanto educamos com uma igualdade para os diferentes... Queremos igualar, uniformizar. A Mobilidade quer dizer facilidade para se mover, para ser movido. Facilidade para mudar de expressão, inconstância, instabilidade. E eu diria fácil de exclusão. Já, a diversidade aqui, nesse texto, quer tratar como pluralidade: A pluralidade da sala de aula.

Isso posto, encaminho-me para o que pretendo tratar, ou seja, a sala de aula com suas minorias, com suas marginalidades, diferenças e diversidades que passo a discorrer.

1 MINORIAS, MARGENS E MOBILIDADES...

Quem são as minorias que estão nas salas de aula?

Crianças ou adolescentes de rua, de Casas de passagem; Crianças e adolescentes Obesos, negras, indígenas, albinas; Crianças e adolescentes filhos de prostitutas, de alcoólatras, de drogados ou, crianças e adolescentes drogados e alcoólatras, portadores de HIV crianças e adolescentes deficientes mentais e ou físicos; adolescentes da FASE; Crianças e adolescentes com anorexia, bulimias

¹ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

(transtornos causados por essa sociedade competitiva , efêmera, com valores distorcidos...).

Essas minorias estão incluídas no ensino regular como prevê a legislação e as Políticas Públicas? Ou estão nas margens, pulando de escola para escola? A sociedade inclui? O que a sociedade está fazendo para incluí-las e as escolas? Como interagem as políticas públicas e a formação de professores?

É necessário entender que "... os estigmas e as discriminações são mecanismos gerados pela cultura de cada um" (FABIANE, STRAPASSON, 2006).

Nas aulas, a cultura escolar que pode ser verificada em diferentes contextos aponta para o fato de existir um processo quase que sistemático de exclusão, ou autoexclusão das pessoas, tanto as portadoras de deficiência, quanto das menos capazes ou as marginalizadas, privilegiando aquelas consideradas mais aptas trazidas como socialmente aceitas os mais ricas, os mais inteligentes, as mais competitivas, as mais vencedoras.

Novoa em entrevista a Santos salienta que:

A diversidade de percursos, a mobilidade e a ligação entre os diferentes ciclos de estudos exigem uma atenção muito grande ao enquadramento e a orientação aos estudantes, sobretudo nos primeiros anos. Não podemos continuar a olhar com indiferença para as percentagens assustadoras de estudantes que tem insucesso ou que abandonam os estudos logo nos primeiros anos. (NOVOA in SANTOS, 2012, p. 634).

Isso sem falar nas crianças e adolescentes que ficam apáticos, ao sabor do costume de serem rejeitados ou ridicularizados na maioria das vezes, na sala de aula ficando invisíveis.

Vivemos na sociedade que valoriza o Zé Carioca (malandro que se dá bem, que engana) e o da Lei do Gerson (a de tirar vantagem) - só querem os melhores, os mais rápidos, os mais competitivos, os mais inteligentes, os mais ricos, os que executam melhor, os selecionados.

As discriminações estão impostas todos os dias, as exclusões sociais também. Os discursos tanto da sociedade quanto dos professores são diferentes, estão na contramão. Ações tímidas são observadas no dia a dia da escola. Frente a isso, a universidade tem um papel fundamental em seus cursos de formação, tanto de licenciatura quanto de bacharelado.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS DIVERSIDADES/PLURALIDADE

Uma universidade deve ser orientada pelos princípios da ética e da democracia, o que seria inconcebível numa instituição de ensino superior regida pela “mão invisível do mercado”. Ou seja, princípios que são apontados pelo capitalismo ou neocapitalismo.

Há conceitos deteriorados, simplificados, banalizados hoje em dia, como o da Inclusão versus Exclusão. O pensar do “capital” não aceita os menos capazes, os que não produzem. É isso que a sociedade de modo geral prega. Entretanto as políticas públicas nos mostram (e nos exigem como o caso do Banco Mundial e da UNESCO) ações diferentes. São contraditórias. A educação exige formação com um tempo determinado, mais longo e com mais experiências docentes. É realizada em longo prazo. Já a sociedade atual é “líquida”. Nada é para durar, é descartável, diz Bauman (2007).

Somos incentivados às atitudes competitivas do mercado e o problema é que muitas vezes não percebemos que o narcisismo esta constantemente presente no mundo capitalista. O mercado hipnotiza as pessoas pelo seu potencial de sedução que virou instrumento no qual tenta manipular o desejo das pessoas. O tempo líquido se caracteriza pelo consumismo desenfreado, o culto às celebridades, o acúmulo de dívidas até a instabilidade nos relacionamentos amorosos. É um mundo marcado por incertezas e inseguranças (BAUMAN, 2007).

O desafio da Formação Docente e profissional proposto por Imbernón (2010) é de formar-se para a mudança e para a incerteza. Necessitamos da mudança inevitável das formas atuais de pensar, sentir e agir. A pergunta do autor é “Se somos diferentes, acabou a homogeneização?”

Nosso ensino está pautado na metodologia em que educamos na sala de aula para igualdade, como se todos aprendessem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Entretanto somos todos diferentes mesmo sem apresentarmos nenhuma deficiência como explica Howard Gardner, em seu livro Inteligências Múltiplas em 1995. Por que a tendência ainda de querermos igualar todos?

Precisamos educar na vida e para a vida e superar as desigualdades sociais que estão presentes nesses “tempos líquidos” que vivenciamos.

Devemos ter dois olhares na Educação, segundo Imbernón (2010), o primeiro de curto alcance, que permite resolver os problemas do Cotidiano. O segundo,

amplo e profundo, que permite avaliar o que conseguimos no passado, o que temos e fazemos no presente e o que queremos para o futuro.

As principais premissas, penso eu, para a formação de professores segundo Imbernón (2010 p. 101) são:

1ª - A necessária redefinição da docência como profissão

É fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de atividades e capacidades reflexivas em grupos de professores, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

2ª - A profissão docente diante dos desafios atuais

A formação deve proporcionar ao professor condições intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas atuais. Fundamentalmente deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária com vínculo entre o saber intelectual e a realidade social.

3ª - A formação permanente do professor deve

Propor capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal ação reflexão, ação sobre a educação, a prática e a realidade social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire em 1999 já dizia, nós seres humanos somos os únicos seres capazes de ensinar com alegria e esperança na convicção que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora com abertura ao risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

O conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais, políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto.

A formação não é apenas aprender mais, inovar mais, mas pode ser um estímulo crítico contra práticas sociais de exclusão, abuso de poder, miséria

econômica de muitos. A ciência sem as artes, sem as humanidades, não é nada. É cega. É inútil. É transformar as sociedades do conhecimento em sociedades da ignorância (NOVOA in SANTOS, 2012).

As políticas públicas estão aí postas, a UNESCO, o pacto de Bologna, entre outros, estão a orquestrar a educação mundial. Entretanto, nós, pequenas células atuando nas salas de aula é que podemos fazer as mudanças, trazer as certezas, realizar o cuidado com o outro.

O futuro passa pela convergência entre varias disciplinas e diversos professores; passa pela relação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos. Para tal, são necessários ambientes que apenas as instituições universitárias, na sua diversidade, com certeza, podem proporcionar.

Cabe salientar, também, o importante papel da comunidade como verdadeira parte integrante do processo educativo. É toda a comunidade escolar trabalhando em equipe (aqui penso em colmeia e não equipe no sentido da competição, da exclusão) com a participação dos pais e mães no meio educativo. Mas cuidado, pais que realmente estão comprometidos com valores éticos, morais, com conhecimento sobre o mundo e para o mundo.

Encerrando quero manifestar que um professor pode fazer muita diferença. Um professor engajado pode recuperar vidas, dar autoestima, oportunizar esperanças, cuidar da humanidade das pessoas. Será que não é disso que precisamos dessa troca de valores, das mudanças de atitudes em vez de querermos questionar as legislações ou as políticas públicas? *Quem quer ser esse professor?*

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FABIANE. F.; STRAPASSON, A. **Educação Física Inclusiva versus Educação Física Exclusiva**: um relato de experiência. Disponível em: <<http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo60.html>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 29. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. L. de C. P. Entrevista com o professor Antonio Novoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr./jun. 2012.

O CONHECIMENTO SOBRE O CORPO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Vanusa Kerscner¹
Maria Teresa Cauduro²

INTRODUÇÃO

A realização de aulas de Educação Física nas primeiras séries escolares é uma maneira de constatar a importância de elaborar atividades que vão ao encontro das necessidades motoras das crianças, a fim de estimulá-las, com conteúdos específicos da faixa etária, uma vez que é uma fase determinante para processos futuros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) atuais apontam.

No entanto, para um melhor aprendizado, as aulas devem ser lúdicas, prazerosas, com caráter exploratório e social, possibilitando o exercício corporal, o ritmo, lateralidade, noções de direção, espaço-temporal, o esquema corporal entre outros. Assim, a criança se descobre dentro de suas possibilidades e limitações, e cabe ao professor motivá-la nesse contexto, intervindo quando necessário.

Para tanto, a visão do professor deve considerar sempre o contexto da vida das crianças, a complexidade dos fenômenos biológicos e socioculturais inerentes ao seu desenvolvimento, visto que esse cuidado do professor com o aluno torna-se crucial no desenvolvimento da criança, permitindo que ela tenha prazer pelas atividades e, ao mesmo tempo, esteja estimulando suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Nessa fase em que a criança começa a ser inserida na escola, as aulas de Educação Física precisam estar focadas no processo de conhecimento sobre o corpo, em que se trabalha diversos conteúdos que servem de alicerce para

¹ Mestranda em Educação, pós-graduanda em Docência no Ensino Superior e Licenciada em Educação Física, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

² Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

atividades do cotidiano ou combinadas e desportivas, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, em relação à Educação Física:

[...] possibilita aos alunos terem desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 2001, p. 15).

A Educação Física, além de contemplar atividades corporais, precisa estar associada à ludicidade, de modo que esteja assimilada ao ambiente infantil, próxima da realidade da criança, criando um vínculo entre o aprendizado e o brincar.

A criança, obtendo um aprendizado corporal, adquire uma autonomia social e cidadã, tão importantes num mundo globalizado, para isso a educação não deve ser isolada. É preciso que a aprendizagem corporal esteja relacionada às vivências da criança.

Desse modo, as aulas de Educação Física são a possibilidade da criança se perceber, programar e realizar ações que se tornem um estoque de aprendizagem básico para seu desenvolvimento corporal e adaptação social, considerando-se o ambiente e as condições vivenciadas pela criança.

1 CONHECIMENTO SOBRE O CORPO

A criança se encontra numa fase em que integra progressivamente seu corpo, adquirindo consciência de seu 'próprio corpo', com possibilidades posteriores de representação mental e de transformação de si em relação a outra pessoa, isto é, a criança restringe seu 'corpopróprio' do mundo dos objetos por meio da atividade praxica realizada na pesquisa do ambiente. Assim, os déficits importantes desta função acarretam em transtornos e instabilidade psicomotora. (LE BOULCH, 1982).

Para isso recorre-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito de conceituar e verificar a abrangência deste bloco de conteúdos que diz respeito ao conhecimento sobre o corpo:

[...] O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de "partes" e "aparelhos", como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades

corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. [...]. (BRASIL, 2001, p. 46).

Com base nisso, é que se recomendam as atividades que estimulem os diferentes aspectos do conhecimento sobre o corpo como o esquema corporal, a lateralidade, a direção, a noção espaço-temporal, o equilíbrio, a coordenação, a tonicidade e o ritmo, como forma de contribuir psicomotoramente em desenvolvimentos posteriores.

Segundo Cauduro (2002), o conhecimento sobre o corpo passa pela aquisição de habilidades que o corpo deve adquirir. São elas: esquema corporal, lateralidade, direção, equilíbrio, tonicidade, coordenação, ritmo e espaço-tempo que passam a ser descritos.

2 ESQUEMA CORPORAL

Rosa Neto (2002) conceitua esquema corporal como organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior, sendo que essa organização é o ponto de partida para as diversas possibilidades de ação. É a maneira como a criança se percebe, manipula objetos, joga, se desloca, além de sensações visuais, auditivas, de satisfação e dor, choro e alegria.

“Para uma boa elaboração do esquema corporal, é necessário que a criança receba o máximo possível de estimulações que a levem a perceber e sentir o corpo”. (CAUDURO, 2002, p. 83). Isso quer dizer que quanto mais oportunidades a criança vivenciar, mais habilidade terá de distinguir seu corpo e sentir diferenças, como também observar e manipular.

Para tanto, Cauduro (2002) exemplificava atividades que estimulam a elaboração do esquema corporal como aquelas que identificam as partes do corpo: nomear as diversas partes do corpo, identificar cavidades, distinguir partes duras de partes moles, leves de pesadas, grandes de pequenas, ásperas de lisas, sensíveis de menos sensíveis, músculos contraídos de relaxados, assim como fazer associações dessas partes com figuras geométricas.

A importância do esquema corporal está na criança interiorizar estes segmentos, permitindo uma automatização motora, caso isso não aconteça a criança apresentará problemas em diversas áreas.

[...] Na área motora, apresenta dificuldades como: coordenação deficiente, lentidão e má postura. Na área perceptiva, dificuldades de estruturação espaço-temporal e na área social, problemas nas relações com outras pessoas, originados por perturbações afetivas. (CAUDURO, 2002, p. 83).

Entretanto, um esquema corporal organizado fará com que a criança conheça e domine seu corpo, sentindo-se muito bem exatamente pelo fato de sua obediência frente às suas ações. “Uma criança que se sinta bem disposta em seu corpo é capaz de situar seus membros uns em relação aos outros, fará uma transposição de suas descobertas: progressivamente localizará os objetos, as pessoas, os acontecimentos em relação a si, depois entre eles” (CAUDURO, 2002, p. 84).

É necessária que esta habilidade seja bem desenvolvida por ter uma relação direta com as demais habilidades motoras, como a lateralidade.

3 LATERALIDADE

A lateralidade não é algo que possa ser aprendido, uma vez que é definida através do sistema nervoso central e sua predominância se estrutura na evolução da criança.

A lateralização, como resultado da integração bilateral postural do corpo, é peculiar no ser humano e está implicitamente relacionada com a evolução e utilização dos instrumentos (motricidade instrumental – psicomotricidade), isto é, com integrações sensoriais complexas e com aquisições motoras unilaterais muito especializadas, dinâmicas e de origem social. (CAUDURO, 2002, p. 62).

O processo de lateralização compreende a identificação das partes do corpo em si próprio e no outro, inclusive noções de espaço-tempo, e pode ser percebido em atividades em que se faz uso frequente de uma das mãos ou um dos pés/pernas, tendo o cuidado de considerar lateralizadas as crianças que não fazem mais a troca de mãos ou pés na execução das atividades, pois como afirma Eckert:

Durante a lactância e ainda na infância, há uma considerável permuta do uso de uma das mãos e de ambas as mãos até a dominância unilateral ser eventualmente alcançada ou, como em alguns casos, a criança desenvolve um alto grau de ambidestrezza que é usualmente conseguida por crianças que estão classificadas como dominantes unilateralmente. [...]. (1993, p. 124).

Mattos e Neira (2008) enfatizavam que a questão genética e as experiências culturais exercem influência sobre a lateralização e que ao impor certa escolha à criança ter-se-á consequências terríveis para a mesma, como eles mesmos destacam:

Presenciamos, em nossa vivência como alfabetizadores, crianças que iniciavam suas produções escritas pelo lado direito da folha e seguiam escrevendo no sentido direita-esquerda até o final, espelhando todas as letras. Estas crianças eram aquelas que faziam uso da mão direita somente por ocasião da escrita, nas outras atividades, escolares ou não, utilizavam-se dos segmentos do lado esquerdo. Pensamos nas dificuldades enfrentadas por estas crianças, no sofrimento cotidiano de estarem obrigadas a trabalhar assim. (MATTOS, NEIRA, 2008, p. 30).

Já dizia Oliveira (1997), a predominância por uma determinada lateralidade decorre do aprendizado, seja por imposição, imitação ou questão afetiva, porém, deve-se relevar que pequenas ações como segurar o garfo ou o lápis com determinada mão não significam uma atitude à toa, é preciso respeitar tal escolha, evitando que a criança seja forçada a realizar ações com o lado que não domina.

Para uma maior compreensão do quanto contrariar a escolha da criança ou lhe provocar a ambidestria acarreta-lhe em danos, Cauduro (2002) explica esse fato ao funcionamento do cérebro, exatamente porque é nele que se encontram diferentes funções correspondentes às suas partes. Assim, nele, situam-se unilateralmente os comandos verbais, relacionados com a palavra falada, ouvida e escrita, no hemisfério esquerdo de indivíduos destros e no direito de canhotos, respondendo aos estímulos específicos de sua área.

Desse modo, realizar um movimento com o lado não dominante, quando não lateralizada, faz com que este hemisfério assumam uma atribuição correspondente à outra parte do cérebro, acarretando em desordem no sistema nervoso, gastos de neurônios e queima de energia.

O problema dessa desorganização talvez seja pouco visível num primeiro momento, mas poderá ser flagrante no futuro. Para intelectualizar o movimento que poderia ser espontâneo, gastamos um extra de energia. Este ato de ambidestria oportuniza a hipermetropia em grau bem elevado porque, ao se contrariar o caráter dominante, foram utilizados os neurônios da área cerebral responsável pela visão e a sobrecarga de atividades submeteu-os a um stress.

Da mesma forma, o estrabismo e a gagueira, muitas vezes, explicam-se pela contrariedade de dominância. E no caso de um acidente cerebral (AVC) ou “ataque cardíaco”, o ambidestro corre o risco de não ter energia

de reserva para passar pela emergência ou suportar bem uma recuperação. (CAUDURO, 2002, p. 67).

Cabe ao professor, entender esse processo de evolução da criança e respeitar seu amadurecimento neurológico.

4 DIREÇÃO

A relação direita e esquerda é uma aquisição possível quando a função de interiorização é trabalhada suficientemente e quando a criança apresenta condições de apoiar-se nas suas próprias sensações sinestésicas, pois se cogitada precocemente acarretará em insegurança na criança que freará seu desenvolvimento, repercutindo inclusive nos aprendizados escolares. (LE BOULCH, 1982).

Essa interiorização como mencionada anteriormente é a lateralidade, exercendo grande importância quanto às noções de direção: esquerda e direita, isso porque como colocava Cauduro (2002), se a criança trabalha naturalmente com tal mão, memorizará facilmente se esta é esquerda ou direita, porém se não há uma definição de predominância, ela confundirá esses termos.

Gallahue e Ozmun (2005, p. 316) aprofunda bem essa relação lateralidade e direção, através da seguinte definição para orientação direcional: “Direcionalidade é a projeção da lateralidade. Ela dá dimensão a objetos no espaço. A direcionalidade exata depende da lateralidade adequadamente estabelecida. [...]”.

Desse modo, faz-se necessário entender que direção é muito além de direita e esquerda, é para onde o corpo se desloca: para um lado, para outro, para frente, para trás, para cima, para baixo, em diagonal. (CAUDURO, 2002). Le Boulch (1982), entretanto, já definia, aprofundando mais as relações:

[...] Logo que a criança é capaz de nomear as partes do corpo, será necessário que estabeleça as relações espaciais entre elas. O trabalho de percepção do espaço lhe permitirá estabelecer relações do tipo: ao lado, de cada lado, em cima, embaixo, mais em cima, mais embaixo, no meio, dentro, fora, servindo de suporte para situar as diferentes partes do corpo. No que concerne à orientação do corpo, as noções de acima-abaxo e para frente-para trás são adquiridas precocemente, porque elas correspondem a características referenciadas visualmente. (LE BOULCH, 1982, p. 177).

Um mau desenvolvimento do conceito de direção na criança provoca-lhe um fracasso no que diz respeito à leitura e à escrita, visto que ela terá dificuldades em discriminar letras do alfabeto e números, prejudicando seu processo de aprendizagem.

É normal a criança de 4-5 anos de idade confundir estes conceitos de direção, mas torna-se preocupante quando aos 6-7 anos ainda permanecer essa confusão. Confundem letras como b, d, p e q em que se diferenciam pela direção do 'círculo' e da 'haste'; podem inverter palavras inteiras como 'gato' lendo 'toga' e até mesmo escrever e ver palavras de cabeça para baixo. (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Estimular a direção é preciso para que as crianças possam se desenvolver motoramente e intelectualmente, assim como se fazem essenciais as outras habilidades.

5 EQUILÍBRIO

Para Gallahue e Ozmun: "Equilíbrio é a habilidade de um indivíduo manter a postura de seu corpo inalterada, quando este é colocado em várias posições. [...] é básico para todo movimento e é influenciado por estímulos visuais, táteis, cinestésicos e vestibulares. [...]". (2005, p. 299).

Segundo Cauduro (2002) e Gallahue e Ozmun (2005) há duas maneiras de classificar o equilíbrio, conforme a posição do corpo: o equilíbrio estático e o equilíbrio dinâmico.

Assim Eckert (1993, p. 265) também definia como:

A manutenção de uma posição particular do corpo com um mínimo de oscilação é referida como equilíbrio estático, enquanto equilíbrio dinâmico é considerado ser a manutenção de postura durante o desempenho de uma habilidade motora que tenda a perturbar a orientação do corpo.

Exemplos comuns de avaliação de equilíbrio, segundo Gallahue e Ozmun (2005), para equilíbrio estático é o equilíbrio em um só pé, ficar em pé na trave de equilíbrio e desempenhar o equilíbrio com vara, já para o equilíbrio dinâmico verifica-se o caminhar sobre linhas.

A capacidade de o homem manter-se em equilíbrio está ligada à sua postura ereta, à marcha bípede, à ação da gravidade e, inclusive, ao tono de manutenção,

que fornece suporte para a realização das ações motoras. É preciso que esses fatores apresentem-se em harmonia para que o corpo não entre em desequilíbrio.

Sob está mesma análise, Negrine (1987) explicava que o centro de gravidade refere-se ao ponto resultante das forças que a gravidade exerce sobre as diferentes partes do corpo, estando pouco acima da metade da altura, em adultos, a partir do solo. Para o autor, esse ponto encontra-se mais alto nas crianças, reduzindo em muito sua estabilidade quanto menor é a criança.

Em relação aos estímulos, o professor precisa contemplar essa habilidade a fim de que a criança se estruture bem e com harmonia corporal.

6 TONICIDADE

Conforme Le Boulch (1982), a contração tônica constituía a base das atividades motoras e posturais, de modo que prepara o movimento, sustenta o gesto e mantém a estática e o equilíbrio. Assim, para a criança de idade pré-escolar, há a necessidade da precisão da tonicidade por estar associada às diferentes coordenações.

Além disso, a função tônica está relacionada com os aspectos emocionais e afetivos, devido ao tono muscular servir como base de sustentação e linguagem corporal. Aprofundando essa relação para um melhor entendimento, Rosa Neto afirmava:

A atividade tônica refere-se às atitudes e às posturas, e a atividade cinética está orientada para o mundo exterior. Essas duas orientações da atividade motriz (tônica e cinética), com a incessante reciprocidade das atitudes, da sensibilidade e da acomodação perceptiva e mental, correspondem aos aspectos fundamentais da função muscular, a qual deve assegurar a relação com o mundo exterior graças aos deslocamentos e aos movimentos do corpo (mobilidade) e assegurar a conservação do equilíbrio corporal, a infra-estrutura de toda ação diferenciada (tono). (ROSA NETO, 2002, p. 20).

E ainda:

A função tônica se apresenta em um plano fisiológico sob dois aspectos: o tono de repouso, que é o estado de tensão permanente do músculo que se conserva inclusive durante o sono; o tono de atitude, que é ordenado e harmonizado pelo jogo complexo dos reflexos da atitude, sendo eles resultado das sensações proprioceptivas e da soma dos estímulos provenientes do mundo exterior. (ROSA NETO, 2002, p. 20).

Cauduro (2002) classificava a tonicidade em hipotônica e hipertônica. Hipotônicas são as crianças que apresentam excesso de flacidez, (elas desmoronam sobre as mesas ou cadeiras) e as hipertônicas são de rigidez extrema, caracterizam-se por rigidez no maxilar e nas articulações do corpo. A postura é excessivamente empertigada (duros).

Um exemplo, muito observado em crianças, é este descrito por Mattos e Neira:

[...] Algumas crianças que contraem exaustivamente os músculos dos seus segmentos, quando a atividade, na verdade, solicita apenas uma leve contração (correr, escrever, pegar, empurrar), mostram pouco controle sobre suas ações, e o oposto também ocorre, quando executam movimentos que implicariam grandes contrações (atividades que requerem força ou paralisação), fazem uso de contrações insuficientes. Em tais casos, estas crianças demonstram pouco conhecimento (experiência) sobre como relaxar. (2008, p. 26).

Esta situação denota as paratonias, dificuldades em relaxar voluntariamente os músculos, que diminuem conforme a criança avança na idade. Outro problema relacionado à tonicidade e ao ato motor são as sincinesias, contrações parasitas próprias do membro que deveria permanecer passivo quando o membro ativo realiza uma tarefa. As sincinesias de reprodução, que produzem um movimento de imitação, tendem a desaparecer conforme a criança cresce, já as sincinesias tônicas, que permitem o desenvolvimento do tônus em outros músculos que não intervêm na atividade, tendem a não evoluir, mas continuam existindo em crianças maiores. (ARRIBAS, 2002).

A criança precisa fazer uso adequado de suas tensões musculares, evitando contrações desnecessárias e uso indevido de alguns músculos, porém o professor deve estar atento e ter conhecimento sobre as hipotonias e hipertônias.

7 COORDENAÇÃO

Ao se falar de coordenação, muitas pessoas já rotulam as crianças como coordenadas ou sem coordenação. Mas vale compreender que, conforme afirmava Cauduro (2001), todas as crianças normais apresentam coordenação, porém podem apresentar sequelas motoras ou falta de vivências quando queimam etapas ou não vivenciaram determinadas atividades, pois a coordenação é o equilíbrio entre o ritmo interno e o ritmo externo proposto nas atividades.

A coordenação é determinada pelas contrações musculares e controlada pelo sistema nervoso, fazendo-se importante no movimento do corpo com desenvoltura, habilidade e equilíbrio e no domínio do gesto e do instrumento (OLIVEIRA, 1997).

A coordenação exige que seus movimentos sejam organizados e de forma ordenada e está relacionada às outras habilidades motoras.

Além disso, a coordenação apresenta-se como global e fina conforme se faz uso dos músculos nos movimentos e que toda ação motora requer o uso da visão, isto é, para um movimento ter precisão é necessário que ele seja visualizado ao passo que se projeta um objeto ou se faz contato com ele. Muitas vezes, por isso, a coordenação é apresentada sob os termos olho-mão e olho-pé como forma de expressar essa dependência.

Primeiramente, será abordada a coordenação global:

A coordenação global diz respeito à atividade dos grandes músculos. Depende da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Este equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas cinestésicas e labirínticas. Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal, vai se adaptando e buscando um equilíbrio cada vez melhor. Conseqüentemente, vai coordenando seus movimentos, vai se conscientizando de seu corpo e das posturas. Quanto maior o equilíbrio, mais econômica será a atividade do sujeito e mais coordenada serão suas ações. (OLIVEIRA, 1997, p. 41).

Na verdade, a criança por sua própria natureza vivencia essa coordenação, pois nela compreende-se o andar, o correr, o saltar, o rolar, o pular, o arrastar-se, o sentar entre outros.

Mas, mesmo assim, quando chega à escola, ainda encontram-se crianças com dificuldades e cabe ao professor corrigir posturas inadequadas, sempre levando em conta as aquisições anteriores, bem como vale o cuidado que o professor deve ter para com o aluno, como forma de auxiliá-lo e não prejudicá-lo ou deixá-lo retraído, tímido.

Quanto à coordenação fina, novamente, utilizam-se as palavras de Oliveira:

A coordenação fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global. Temos que ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos. Uma coordenação elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos. É através do ato de preensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos de seu meio ambiente. [...]. (1997, p. 42).

Assim, movimentos manuais requerem muito o controle ocular (coordenação óculo-manual ou viso motora), como é o caso da escrita.

Para um bom entendimento, a coordenação viso motora diz respeito à habilidade de acompanhar um objeto em movimento, distinguindo formas e detalhes.

Toda coordenação é necessária para que o movimento tenha sentido e seja organizado. É importante que o professor trabalhe adequadamente atividades e correções nesse sentido, evitando que as crianças apresentem sequelas motoras e as chamadas dispraxias (distúrbios do desenvolvimento da coordenação motora).

8 RITMO

Gallahue e Ozmun (2005) definiam ritmo como a repetição sincronizada de eventos de tal modo vinculados, que formam padrões reconhecíveis, sendo importantes no desempenho coordenado de qualquer ato e no desenvolvimento de um mundo temporal estável. Assim, um movimento rítmico necessita da sucessão sincronizada de eventos no tempo.

Cada ser humano apresenta um ritmo próprio, a partir do domínio do seu corpo e a educação através do ritmo visa possibilitar a expressão motriz da criança, de modo que ela se liberte corporalmente. Muitas vezes, o ritmo é entendido como dança, obviamente faz parte deste contexto, mas pode ser observado também em outros aspectos, como bater palmas, quicar a bola ou bater o brinquedo contra o chão, pois como afirma Arribas (2002), o ritmo faz parte do ser humano como algo natural, estando na base de sua vida fisiológica, a respiração e o batimento do coração, e psíquica. Cauduro (2002) divide em ritmo próprio, biológico e ritmo externo social.

O ritmo deve ser valorizado, segundo Arribas (2002) por facilitar a relação entre as ordens do cérebro e sua execução pelos membros. Crianças que não puderam exercitar livremente esta motricidade espontânea apresentam gestos estreitos, angulosos e arrítmicos. (LE BOULCH, 1982).

O que se deve evidenciar é que a educação rítmica depende da educação do ouvido e da capacidade de assimilação da criança, para que ela interiorize adequadamente e possa executar com precisão aos estímulos diversos.

Mediante o exercício rítmico, os jogos, as canções, será possível conseguir a regularidade da pulsação, caminhando, batendo palmas, etc. Existirá também uma coordenação de movimentos (voz-mãos, voz-pés, mãos-pés, etc) com ou sem deslocamento. Os refrões populares, as canções e os exercícios com movimento contribuirão para fazer sentir a unidade e a proporção das frases. (ARRIBAS, 2002, p. 169).

Em relação às atividades folclóricas e tradicionais que passam de geração em geração, são importantes por possibilitarem um vasto número de exercícios corporais que despertam a imaginação e a sensibilidade da criança. Porém, depende do professor aproveitar todos os aspectos corporais oferecidos por estes jogos populares, devendo partir de movimentos naturais e estimulando-os com sons.

Além de ter grande valor, o folclore infantil, transmitido de geração em geração, mantém a tradição pitoresca, a simplicidade, a carga afetiva e contribui para a educação rítmica e a formação musical das crianças pequenas. Em particular, as crianças que tem dificuldades em coordenação global encontrarão um suporte privilegiado para alcançar, com o movimento, uma certa harmonia e um certo bem-estar, fontes de prazer. Com efeito, o caráter coletivo destas danças, a participação da professora, o canto que acompanha, fazem com que cada criança possa participar ativamente, com alegria geral, e encontre, nesta atividade, uma segurança e uma situação favorável à expressão motora liberada. [...]. (LE BOULCH, 1982, p. 181).

Assim, a dança folclórica, principalmente de roda, permite à criança desencadear muito mais que laços afetivos, faz com que estreite sua relação corporal com os demais, como ao se dar as mãos, estimulando as crianças mais tímidas e possibilitando uma organização temporal.

9 ESPAÇO-TEMPO

Muitos autores definem essa habilidade como organizações isoladas, ora é espacial e ora é temporal, mesmo que haja uma interdependência entre si, como explicavam Gallahue e Ozmun (2005). Para eles, a estrutura espacial é a base do desenvolvimento perceptivo motor e compreende o conhecimento de quanto espaço o corpo ocupa e a habilidade de projetar o corpo efetivamente no espaço externo. E a orientação temporal é a aquisição de uma estrutura temporal adequada em crianças, sendo despertada e refinada ao mesmo tempo em que se desenvolve seu mundo espacial.

Como há a necessidade de uma sobre a outra, Cauduro (2001) referia-se a esta habilidade como espaço-tempo, definindo-a a partir das noções de espaço

relativas à dinâmica, à orientação e à estrutura espacial com referência ao situar o presente em relação a um antes e um depois, lento e rápido.

Para fins de melhor entendimento, será abordada esta habilidade a partir de definições isoladas que, de alguma forma, interagirão entre si e trarão melhores esclarecimentos em termos de conceitos e necessidades de estimulá-la nas crianças, pois como Oliveira (1997, p. 85) colocava. “[...] Uma pessoa só se movimenta em um espaço e tempo determinado. Não se pode conceber um sem falar no outro”.

Uma organização espacial adequada parte da necessidade que apresenta sobre o desenvolvimento. Mattos e Neira (2008) destacavam que ela possibilita à criança organizar-se diante do mundo que a cerca, organizar os objetos entre si, movimentá-los e colocá-los em determinado lugar. Contudo, Oliveira (1997, p. 74), ia mais além:

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas. Nesta comparação entre os objetos constatamos as características comuns a eles (e as não comuns também). Através de um verdadeiro trabalho mental, selecionamos, comparamos os diferentes objetos, extraímos, agrupamos, classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações. [...].

Quanto aos objetos, Le Boulch (1982, p. 199), afirmava que “[...] todo o objeto, desde o momento em que é nomeado, faz papel de organizador do espaço próximo circundante, permitindo construir o espaço que rodeia. [...]”. É assim que a criança explora seu espaço a partir dos objetos: elas fixam o olhar para depois agarrá-lo.

O que se observa é que a estruturação espacial não tem relação somente com os objetos e os indivíduos que rodeiam cada ser.

Uma boa organização espacial atua no controle emocional da criança e na sua vida relacional, favorecendo a segurança da criança e a perda do medo pelo desconhecido. Tem influência nas aprendizagens escolares, como a leitura, a escrita, grafismos, noções matemáticas básicas entre outros. (ARRIBAS, 2002).

Outros problemas relacionados à falta de organização espacial correspondem à confusão de noção de lugar e orientação, confusão dos significados dos símbolos representados pelas letras gráficas, não percebem posições, inclusive, não discriminam direção das letras, são desajeitadas, ‘bagunceiras’, não prevêm

dimensão no papel e confundem o que é dezena, centena e milhar (OLIVEIRA, 1997).

Em relação à organização temporal, Arribas (2002) e mais recentemente Mattos e Neira (2008) destacavam que o movimento ocorre ao longo do tempo, tem um início, meio e fim, um antes, um durante e um depois. A ação motora deve prever sua duração, o ritmo de execução e a distribuição dos componentes ao longo de um período de tempo.

Ações cotidianas como atravessar uma rua ou pular corda destaca a organização temporal, que tem grande vínculo com o ritmo.

Os componentes do tempo apresentam-se em aspectos qualitativos (ordem) e quantitativos (duração) e o ritmo é a base da experiência temporal. Na percepção de duração, compreende a capacidade de estabelecer limites, início e fim e ao uso da memória, comparando experiências anteriores ou avaliação a referências externas. A percepção de ordem refere-se à sucessão de acontecimentos, sequências, antes e depois (ARRIBAS, 2002).

Desse modo, para Gallahue e Ozmun (2005), a orientação temporal está intimamente vinculada à interação de vários sistemas musculares, a muitas modalidades sensoriais. Quem não estabelece essa dimensão torna-se desajeitado ou estranho.

Quando a criança não atinge um ponto máximo de sua estruturação ela apresenta dificuldades na leitura e escrita, bem como na realização das suas ações.

Segundo Oliveira (1997), a palavra falada exige que seja emitida de forma ordenada, obedecendo a um domínio do ritmo, uma sucessão de sons no tempo, uma memorização auditiva, uma diferenciação de sons, um reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras. Quanto às ações, Mattos e Neira (2008) destacavam que terão insucessos, como não perceber o afastamento dos colegas e modificar a trajetória da corrida, não identificar o momento adequado de saltar a corda em movimento ou acompanhar a estrutura rítmica.

Esta habilidade faz-se importante porque todas as ações se dão em determinado tempo e influem diretamente no resultado desta ação.

Faz-se necessário que as crianças explorem seu espaço, compreendam as diferentes distâncias, direções e posicionamentos de objetos e demais indivíduos no espaço. O recreio escolar é ótimo nesse sentido, mas cabe ao professor estimular

essa habilidade em referência a outros ambientes como a sala de aula, a quadra, a casa de cada um e outras vivências também.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, verifica-se que há uma relação de interação entre as habilidades motoras para o conhecimento da criança. “A aquisição destas habilidades não acontecem isoladamente, mas sim, em um *contínuum*, variando de criança para criança e de acordo com seu processo maturacional, ou seja, de acordo com o desenvolvimento neurológico” (CAUDURO, 2001, p. 41).

É visto que para um melhor conhecimento sobre o corpo, a criança deverá receber estímulos e vivências diversas, conforme sua faixa etária, que lhe permita desenvolver-se sem que lhe ocorra déficits ou transtornos, ocasionados por uma má estruturação.

É competência do professor, contemplar em aulas de Educação Física atividades que estimulem o conhecimento sobre o corpo e ao mesmo tempo proporcione um ambiente favorável à aprendizagem, uma vez que a fase de inserção da criança na escola influenciará em seu desenvolvimento posterior, daí a necessidade de vincular as aulas ao brincar, que é o meio pelo qual a criança sente-se à vontade.

É importante, nesse sentido, que professores estejam preocupados com a necessidade de utilizar todos os meios possíveis de atividades que contemplem o conhecimento sobre o corpo, para que a criança tenha um desenvolvimento posterior a essa fase sem nenhum comprometimento motor, cognitivo, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixà. **A educação física de 3 a 8 anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF. 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAUDURO, Maria Teresa. **Do caminho da... psicomotricidade... à formação profissional.** Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

_____. **Motor... motricidade... psicomotricidade... como entender?** Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento motor.** 3. ed. São Paulo: Manole, 1993.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI:** práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MATTOS, Mauro Roberto Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil:** construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança:** introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de avaliação motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Mariéli Ferri Campos¹
Pâmela Shaiane Bergamaski²
Maria Teresa Cauduro³

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de movimentos e estereótipos. Crianças que correm, pulam, brincam, enfim que estão em constante movimento. E através destas atividades de movimento a sociedade acaba por confundir essas crianças que estão em pleno desenvolvimento com quem possui Transtornos de déficit de atenção com hiperatividade. Esquecemos que criança é movimento e acabamos por confundi-las com diagnósticos de TDAH.

Trata-se neste estudo em entender e conhecer as melhores formas de auxiliá-los em seu desenvolvimento. Os traços mais característicos do TDAH são a desatenção, a hiperatividade e impulsividade que afetam a criança na área cognitiva, apresentando escassa tolerância à frustração, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento com seus pares. Atingindo de 3% a 6% da população brasileira.

1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE - TDAH

Esse transtorno encerra uma infinidade de sinais e sintomas que é objeto de estudo de diversas disciplinas como a psicologia, a psicopedagogia, a medicina e tantas outras ligadas a educação. O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH é vista como possível disfunção ou anomalia cerebral. Para a Pedagogia a hiperatividade infantil relaciona-se com deficiências perceptivas e

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW.

³ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

dificuldades para a aprendizagem. O modelo psiquiátrico caracteriza-a por excessiva atividade motora, falta de atenção e impulsividade. Para Garcia apud Niedo et al.:

Trata-se de um padrão de conduta apresentado por criança se adolescentes relacionados com dificuldades no desenvolvimento da manutenção da atenção, no controle dos impulsos, assim como na regulação da conduta motora em respostas as demandas da situação. (2012, p. 1).

O transtorno do déficit de atenção se manifesta com maior intensidade no período escolar, mais ou menos de seis anos a doze anos de idade, pois neste período a escola exige seguir regras e ritmo de aprendizagem.

Historicamente, antes de 1940, as crianças com dificuldades de aprendizagem eram classificadas segundo Niedo et al apud Pain (1989 p. 2) como, “transtornadas emocionalmente, retardadas mentais ou desvantajadas culturais”. A partir dos anos 40 surge a possibilidade de causas neurológicas e tão logo em 1941 Werner e Straus passam a estudar através do dano cerebral.

O transtorno TDAH representa 80% das causas de dificuldades de aprendizagem, é necessário que ao recebermos nas escolas, educandos que demonstram ter algum comportamento do transtorno é necessário que seja investigado durante o processo de escolarização.

Niedo et al apud Garcia (2004 p. 3) nos coloca que o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade se trata de um problema diferente ao das dificuldades de aprendizagem.

Encontram-se quatro tipos de TDAH segundo Niedo et al apud Goldstein; Goldstein (2000): Tipo desatento – tem dificuldade na atenção, não gosta de tarefas de esforço mental, tem dificuldades na organização, parece não ouvir, distrai-se com facilidade; Tipo hiperativo/impulsivo - extremamente agitado, não para sentado, interrompe a fala dos outros, não teme castigo é impreciso; Tipo combinado – apresenta as características dos dois tipos citados anteriormente; Tipo não específico – apresentam algumas características, mas não chega-se a um diagnóstico definido.

O tratamento para o TDAH é através de medicamentos, com terapia ocupacional, psicológica e psicopedagógica. Niedo et al. nos coloca:

Em se tratando da abordagem terapêutica, do diagnóstico e do tratamento a maneira mais eficaz para minimizar os sintomas do tratamento deverá ser

feita de forma interdisciplinar, envolvendo profissionais da área como: psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, psiquiatras, neurologistas, pediatras e outros. (2012 , p. 4).

Toda a criança com TDAH dentro de suas limitações desenvolve sua capacidade e potencialidade, sendo que este seja conduzido por profissionais comprometidos.

A escola tem o papel de promover o conhecimento sistematizado e não podemos esquecer que na sala de aula encontramos um grupo de crianças / jovens e cada um tem suas particularidades, sendo um ser único, devendo ser respeitadas suas limitações. A melhor escola é aquela que atenda as necessidades de seus educandos com TDAH, buscando desenvolver o potencial específico de cada um, enfatizando suas características únicas, percebendo seus pontos fortes e tentando superar os pontos fracos, pois esses educandos precisam de apoio e intervenção na sua aprendizagem com maior intensidade.

Para que a criança/jovem com TDAH sejam compreendidos dentro de suas limitações Nieto et al. (2012) , eles devem ter explicações mais claras, com atenção individualizada, tempo maior para realização das atividades propostas, oportunizando situações de metodologias em grupos e duplas para ambos trocarem informações, favorecendo a aprendizagem do TDAH.

A proposta pedagógica do educador deve ser repensada no momento em que o mesmo recebe um educando com TDAH, pois para obter sucesso na sala de aula é necessário que o educador demande de estratégias para minimizar as limitações e dificuldades dos educandos. Nieto et al apud Santos (2009) reforça como pode acontecer o trabalho pedagógico:

Organizar a sala de aulas sempre da mesma maneira, evitar contatos com crianças que não provoquem, encorajar frequentemente, reforçar comportamentos positivos com elogios. Trabalhar em pequenos grupos [...]. Trabalhar com exercícios de consciência e treinamento de bons hábitos sociais da comunidade. (2009, p. 7).

O apoio da família e dos profissionais da área é importantíssimo para o educador que tem em sua sala de aula um educando com TDAH. Não existem receitas prontas para trabalhar com educandos com transtornos, cabe procurar metodologias que promovam o pleno desenvolvimento do educando.

2 ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA A HIPERATIVIDADE

Depois da família, a escola é o primeiro meio de socialização das crianças, e as impressões que consolidam suas particularidades. A escola, por sua vez, também é um lugar no qual as crianças buscam assimilar-se e encaixar-se em algum grupo social.

Segundo a perspectiva pedagógica, a hiperatividade infantil está relacionada com limitações intelectuais leves somente, no entanto serão somente identificadas por volta do início da vida escolar por fracassarem e estas poderão ser encaminhadas por serem agitadas e hiperativas. Segundo Dias (2011), apontado por Andrade et al (2011) apesar do quadro clínico do TDAH ter sido descrito pela primeira vez por Henrich Hofmann, em 1854, há ainda quem relute em não reconhecer o TDAH como um transtorno ou um problema de saúde mental de grande importância. O diagnóstico de TDHA está sendo caracterizado como uma doença que mais causa transtornos para o fracasso da vida escolar do educando.(ANDRADE et al, 2011 p. 2).

O educador não faz diagnóstico do educando que poderá ter TDAH, compete a ele encaminhar aos profissionais específicos da área. Assim, quando o educador recebe em sua turma um educando com TDAH, ele deve estabelecer contatos e parcerias constantes com a família e profissionais que atuam na área sempre que houver necessidade. Parafraseando Cauduro (2002, p. 73).

Segundo o enfoque pedagógico, a hiperatividade infantil se relaciona com deficiência perceptivas e com dificuldade para o aprendizado. Já para alguns especialistas, trata-se de uma síndrome (conjunto de sintomas característicos de uma doença determinada) que tem provavelmente uma origem biológica ligada a alterações no cérebro, causadas por fatores hereditários ou como consequência de uma lesão. Para outros, constitui uma pauta de conduta persistente em situações específicas.

A busca por estratégias diversificadas é constante na prática pedagógica do educador, assim o educador irá manter o educando com TDAH motivado, e com desejo em aprender. Ressalta-se a necessidade de trabalhar as habilidades sociais, afetivas e cognitivas, favorecendo o trabalho em grupo, ou seja, a troca de experiências, a interação com o outro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focar a atenção sobre TDAH buscamos analisar o transtorno na vida da criança/jovem que este manifesta no contexto escolar. Os profissionais da educação nesta etapa têm papel fundamental, tendo um olhar diferenciado para auxiliar e promover o processo de aprendizagem, sem que a criança seja rotulada.

Para melhorar as dificuldades encontradas na escola por um educando com TDAH, parece ser a mudança de postura tanto do educador como dos demais educandos que fazem parte do contexto sala de aula, no sentido de tornar o ensino mais participativo, solidário, democrático, criativo e reflexivo, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais devem contribuir para a promoção social de todos, em sua diversidade.

As várias formas de interpretação do TDAH devem ultrapassar a dimensão dicotômica sobre de quem é a culpa pelo desempenho escolar dos educandos com o transtorno, ora a escola, ora o educando, a partir da compreensão de sua complexidade busca-se a superação. Analisando o atual contexto educacional brasileiro encontraremos fatores que contribuem para um baixo rendimento escolar, como a superlotação em salas de aula, a defasagem na formação dos educadores que hoje destaca-se como ponto necessário e importantíssimo para o desenvolvimento integral na formação dos educandos, a concentração dos objetivos de aprendizagem no âmbito cognitivo, como aluno padrão como ponto de referência assim, sendo os mesmos objetivos para todos os alunos.

Para superar essas barreiras e tantas outras que os profissionais da educação muitas vezes impõem no seu trabalho e visar a formação de identidade dos alunos de forma mais humanitária, o trabalho na educação precisa ser coletivo, articulado com políticas sociais e econômicas, para assim ocorrem mudanças profundas nas atitudes, crenças e práticas, assegurando que todos os educandos, sem nenhuma discriminação, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e dessa forma possam desenvolver plenamente suas capacidades.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA TDAH

Destaca-se como a importância lembrar-se dos pontos mencionados no estudo anterior e tão logo combinar regras com os educandos para melhor desempenhar seus papéis no ato de ensino aprendizagem.

4.1 Transportando confetes

Idade: A partir dos 7 anos

Material: Confetes, pratos e canudos

Objetivos:

- Integrar a sala;
- Coordenação;
- Atenção;
- Capacidade de sugar e segurar;
- Habilidade.

Atividade: O professor colocará em cada mesa 2 pratos, um com 10 confetes e outro vazio, distribuirá entre as crianças os canudinhos, ao sinal do professor as crianças deverão sugar os confetes com os canudinhos e transportá-los para o outro prato, quem conseguir transportar mais rápido todos os confetes ganhará a competição.

4.2 Saco surpresa

Idade: De 08 a 10 anos

Material: Saco de pano, canetão preto, papel canson, contact e tesoura.

Objetivos:

- Integrar a sala;
- Atenção;
- Percepção auditiva;
- Percepção visual;
- Imaginação;
- Aquisição de linguagem.

Atividade: O professor deverá recortar quadrados de 5cm por 5cm e dentro deles escrever em letras grandes os encontros consonantais: bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, pl,

pr, tl, tr, vr e os dígrafos: ch, lh, nh, rr, ss, gu, qu, sc, sç, xc. Após isso passar contact em cima dos quadrados e colocá-los em um saco. O professor irá passar o saco e cada criança deverá pegar um cartão, ela deverá dizer uma palavra que tenha ou o encontro consonantal ou o dígrafo. Se acertar marca um ponto, se erra não marcará nada.

4.3 Obstáculos com garrafas

Idade: 3 a 6 anos

Material: Garrafas de 2 litros de Coca-Cola, água, anilina, glitter.

Objetivos:

- Integrar o grupo;
- Percepção visual;
- Observação;
- Atenção;
- Coordenação motora ampla;
- Orientação espacial.

Atividade: O professor deverá pedir para cada aluno trazer de casa uma garrafa de Coca-Cola, juntos encherão a garrafa de água, colocarão anilina e glitter. As garrafas ficarão coloridas e brilhantes, servirá também para trabalhar cores com as crianças, mas o objetivo delas é fazer de obstáculos. O professor colocará as garrafas na disposição que quiser em zig-zag ou formando uma reta dando um espaço entre elas para que as crianças possam passar por elas. Uma de cada vez elas deverão andar desviando dos obstáculos, depois correrem, após isso o professor deve formar duplas que irão correr de mãos dadas e por último formar um trem que passará pelo mesmo caminho que fizeram ora sozinhos, ora acompanhados.

4.4 Olho mágico

Idade: A partir dos 3 anos

Material: Papel cartão, figuras de animais objetos, brinquedos, etc.

Objetivos:

- Percepção visual;
- Coordenação visual e manual;
- Destreza manual;
- Observação;
- Imaginação;
- Fazer comparações;
- Reconhecimento de formas.

Atividade: A professora deverá fazer um buraco bem pequeno no centro do papel cartão, em seguida colocará a figura embaixo do papel cartão, deixando a mostra só uma parte, as crianças tentarão adivinhar qual é o nome do que está debaixo do papel, ou seja, conseguir adivinhar a figura através do buraco.

4.5 Ordens contrárias

Idade: A partir dos 7 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integração da sala;
- Atenção;
- Rapidez;
- Agilidade;
- Compreensão;
- Percepção auditiva.

Atividade: O condutor deve colocar as crianças enfileiradas na posição horizontal e dar ordens para as crianças, porém as crianças devem fazer exatamente o contrário que o condutor mandar, se alguma criança obedecer à ordem será eliminada.

4.6 Palavra-chave

Idade: 3 a 6 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integrar a sala;
- Atenção;
- Percepção auditiva;
- Linguagem oral.

Atividade: O professor deverá falar uma palavra chave, ele contará uma história, todas as vezes que está palavra for dita as crianças deverão bater palmas ou outro som a ser determinado pelo condutor.

4.7 Palavra surpresa

Idade: 9 a 12 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integração do grupo;
- Imaginação;
- Concentração;
- Habilidade em memorizar dados;
- Capacidade de dedução

Atividade: O professor deve colocar um aluno para fora da sala. Os que permanecerem vão escolher uma palavra (concreta ou abstrata), depois que todos souberem qual é a palavra o aluno que estava fora da sala deve entrar e fazer perguntas aos colegas para poder adivinhar qual a palavra escolhida, porém, os alunos só poderão responder "sim ou não". O aluno ganhará um ponto se acertar a palavra e retornará ao seu lugar se após 3 tentativas ele não descobrir a palavra secreta. OBS: Se a classe for muito numerosa o aluno só poderá perguntar uma vez para cada aluno, mas se a classe for pequena o professor deve conduzir o final das perguntas.

4.8 Palavras ao vento

Idade: A partir dos 9 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integrar a sala;
- Observação;
- Atenção;
- Percepção visual;
- Imaginação.

Atividade: Um aluno escreverá uma palavra bem lentamente no ar, os outros alunos deverão descobrir que palavra ele escreveu. Quando ele terminar, cada aluno na sua vez dirá o que ele escreveu, cada aluno que acertar marcará um ponto, se caso ninguém acertar, o aluno não passa a sua vez e continua a escrever, mas se alguém acertar ele passará sua vez para o próximo.

4.9 Palavras escondidas

Idade: 5 a 7 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integrar a sala;
- Percepção auditiva;
- Atenção;
- Análise.

Atividade: O professor deverá pedir aos alunos que pensem em uma palavra e que dentro dela contenha outra, por exemplo:

MAMÃO - MÃO
CARVALHO - ALHO
METALÚRGICO - METAL.

O professor deverá estipular 2 minutos para eles pensarem, para os alunos que acertarem 1 ponto, os que não conseguirem, pagarão uma prenda.

4.10 Palavras na sequência

Idade: 6 a 10 anos

MATERIAL = Nenhum

OBJETIVOS:

- Integrar o grupo;
- Atenção;
- Memorização;
- Percepção auditiva;
- Sequência.

Atividade: As crianças devem estar dispostas da maneira que quiserem. Uma criança falará o nome de um objeto, a seguinte fala o mesmo e acrescenta mais um e assim conseqüentemente, elas não podem alterar a ordem das palavras e nem repeti-las, se isso ocorrer a criança que errar sai do jogo e espera o fim para retornar.

4.11 Palavras proibidas

Idade: 9 a 12 anos

Material: Nenhum

Objetivos:

- Integração do grupo;
- Atenção;
- Observação;
- Elaboração de perguntas;
- Raciocínio;
- Percepção auditiva;
- Pensamento crítico;
- Aquisição de linguagem.

Atividade: O professor deve falar à classe quais são as palavras proibidas que serão: não, sim e porque. Vai escolher um aluno que vai ser interrogado pelos demais colegas, que irão fazer perguntas que induzirão a criança interrogada a falar

as palavras proibidas, quando este errar deverá pagar uma prenda e dar a vez a outro colega.

4.12 Para que serve

IDADE = 4 a 7 anos

MATERIAL = Nenhum

Objetivos:

- Integrar o grupo;
- Imaginação;
- Linguagem oral.

Atividade: O professor deverá imaginar um objeto e fazer a seguinte pergunta: Este objeto serve para pintar? As crianças deverão tentar adivinhar, dizendo os objetos que lhe vierem a mente: canetinha, lápis de cor, giz de cera, pincel, etc. O professor deverá fazer várias perguntas, dificultando na medida do possível. O aluno que acertar ganhará um ponto, vencerá o que tiver mais pontos.

4.13 Passagem pelos vãos

Idade: A partir dos 6 anos

Material: Garrafas de plástico vazias e uma bola.

Objetivos:

- Integrar o grupo;
- Coordenação visomotora;
- Coordenação motora;
- Atenção;
- Orientação espacial;
- Precisão no arremesso.

Atividade: O condutor deverá colocar as garrafas de plástico a uma boa distância uma da outra (dependendo da habilidade dos jogadores), em uma reta paralela. Os jogadores deverão jogar a bola rastejando no chão e tentar não atingir as garrafas

de plástico, as crianças que conseguirem mais vezes passar pelos vãos das garrafas ganharão o jogo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernanda Rodrigues de.et al. **A hiperatividade na educação infantil na visão dos professores.** Disponível em:

<<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0165.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor... Motricidade... Psicomotricidade... Como entender?** Novo Hamburg: Feevale, 2002.

NIEDO, Fátima Alves et al. **Transtornos do déficit de atenção/ hiperatividade e aprendizagem.** Disponível em:

<http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012100245_242.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

PARTE II

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

REFLETINDO SOBRE OS JOGOS NA ESCOLA

Eliberto Cavalheiro Lanza¹
Fábio André Frigeri²
Maria Teresa Cauduro³

INTRODUÇÃO

Há que se fazer a construção de uma nova pedagogia, de outro perfil de professor e de profissional. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a educação, com a qualidade de vida social e produtiva.

O tema proposto de jogos e a ética visa subtrair elementos da realidade escolar na especificidade de comportamentos observáveis de relacionamento, regras sociais, regras técnicas e a moral.

Os avanços que o projeto propõe, além de serem originais, as contribuições são: - Aproximar a educação moral e a prática exercida no dia a dia pelas crianças e adolescentes; Verificar os tipos de jogos realizados e planejar intervenções; Produzir conhecimento científico a partir das descobertas realizadas.

Propomo-nos a investigar, as práticas sociais em que as crianças estão inseridas. Mais ainda, verificar se estas práticas estão promovendo a conscientização para o lazer motivado pela ética.

Nas escolas, as relações do dia a dia deveriam traduzir respeito ao próximo, através de atitudes que levassem à amizade, harmonia e integração das pessoas, visando atingir os objetivos propostos no projeto político pedagógico da instituição.

Baseando-se em nossas concepções, esta investigação serviu de parâmetro para aproximar a realidade das escolas, aproximar o ensino e a pesquisa e, se necessário, planejar intervenções.

¹ Mestrando em Educação, pós-graduando em Docência no Ensino Superior e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Mestrando em Educação e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

Como objetivo geral esta pesquisa buscou analisar a participação de crianças e adolescentes em jogos, nas escolas nos momentos livres, na intenção de captar a ética e moral resultantes destas vivências para catalogar, mapear e sistematizar, buscando auxiliar em uma construção de cidadania responsável (regras sociais).

Foram realizadas visitas às duas escolas escolhidas na cidade de Frederico Westphalen, juntamente com a visita entregamos o termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores e diretores das duas escolas permitindo nossa entrada nas instituições, posteriormente foram realizadas observações e notas de campo com relação ao comportamento das crianças (com idade de 7 á 9 anos) em meio aos jogos realizados nos momentos livres (recreios e início da aula).

Vale a pena ressaltar que a cada visita feita à escola éramos muito bem recebidos pela direção, professores e principalmente alunos, que mostraram muita curiosidade em saber o que estávamos fazendo. Em seguida, já estavam à vontade com a nossa presença, que passava quase imperceptível, sem interferir nas brincadeiras que os alunos realizavam. Assim podemos observar o real cotidiano dos alunos.

As visitas ficaram divididas em duas etapas. Em primeiro momento foram observadas as atividades das crianças, e posteriormente foram realizadas as entrevistas com os professores regentes.

O projeto foi realizado em equipe (pesquisador e bolsistas) com estudo em conjunto para fortalecer os dados das pesquisas, através da troca de informações e experiências. Logo após classificamos os jogos utilizados pelas crianças, baseados na fundamentação teórica de jogos segundo Kishimoto (2008) e Borja Sole (2007).

1 A BUSCA PELOS RESULTADOS

Buscando entender, de forma mais ampla, o sentido do jogo a partir de uma abordagem filosófica e cultural, recorreremos a Huizinga (2007), que entende o jogo como elemento da cultura humana.

Assim, vendo o jogo como elemento cultural, retransmissor e ao mesmo tempo recriador da cultura humana, o autor eleva o jogo acima do racional e mensurável, ou seja, coloca-o como função da cultura, do mais primitivo ao mais sofisticado grau.

Na tabela a seguir foram classificados os jogos observados na primeira etapa da pesquisa, utilizados pelas crianças nas escolas estudadas.

Tabela 1 – Classificação dos jogos da escola (refazer tabela sem as marquinhos).

JOGOS MOTORES •Calmos •Moderados •Ativos				JOGOS MORAIS (Discussão verbal/regras)			
FUNÇÕES DOS JOGOS							
<i>Jogos de Competição</i>	<i>Jogos de Perseguição</i>	<i>Jogos Cooperativos</i>	<i>Jogos Simbólicos</i>	<i>Jogos de Competição</i>	<i>Jogos de Perseguição</i>	<i>Jogos Cooperativos</i>	<i>Jogos Simbólicos</i>
Futebol (12x)	Menina pega-piá (3x)	Pular corda (10x)	Cantor	Futebol (6x)	Menina pega-piá (2x)		apelidos
Corrida do cavaleiro	Pega-luta (2x)	Balanço (4x)	Super-Herói (2x)	Lutinha (3x)	Pega-luta (2x)		
Reloginho (com a corda)	Polícia e ladrão (4x)	Piquenique (6x)	comidinha	Bolinha de gude (bolita)			
Arremesso de basquete	Pega-pegas (6x)	Fazendo pulseira de missanga	Mamãe e filhinha (5x)	Bilboquê (2x)			
Amarelinha	Pega-cola		Caminhada				
Corrida			Aulinha (2x)				
Escalada			imitação				
Lutinha (5x)			Segurança				
Sapata			Mamãe e filhinha com boneca (4x)				
Esconde-esconde (5x)			Cantor e dançarino (2x)				
Bolinha de gude (bolita) (3x)			Brincando de médico				
Bilboquê (2x)			vendedor ^o				
Arremesso com bola de meia			correndo ^o				
Peteca							

Realizou-se uma triangulação de dados entre teoria, observação e notas de campo. A análise da escola (1) partiu da revisão teórica utilizando-se da classificação de Piaget: de exercício (motor), simbólico e de regras (moraís); e de

Araujo quanto à função: Tipos de jogos. Os achados foram: 11 jogos de competição; 5 jogos de perseguição, 6 jogos simbólicos e 1 jogo cooperativo. Nossa análise concentrou-se na distancia de resultados entre jogos cooperativos e de competição. Apenas um foi cooperativo (pular corda) e os de competição ficaram 6 tipos: “Lutinhas”, “ voadoras” “ montinho” “tranquinha” “pega luta” e jogo de dribles (disputa). Predominaram nesta fase da pesquisa os jogos de competição, na maioria “lutas e chutes”. No jogo estiveram presentes valores morais do “mais forte e do melhor”, evidenciados na sociedade atual.

Tabela 2 – Classificação dos jogos da escola.

JOGOS-MOTORES •Calmos •Moderados •Ativos ^a				JOGOS-MORAIS (Discussão verbal/regras)			
FUNÇÕES-DQS-JOGOS^a							
<i>Jogos de Competição</i>	<i>Jogos de Perseguição</i>	<i>Jogos Cooperativos</i>	<i>Jogos Simbólicos</i>	<i>Jogos de Competição</i>	<i>Jogos de Perseguição</i>	<i>Jogos Cooperativos</i>	<i>Jogos Simbólicos</i>
Futebol (12x)	Menina- pega-piá (3x)	Pular-corda (10x)	Cantor	Futebol (6x)	Menina- pega-piá (2x)		apelidos
Corrida-do-cavalinho	Pega-luta (2x)	Balanço (4x)	Super-Herói (2x)	Lutinha (3x)	Pega-luta (2x)		
Reloginho (com a corda)	Polícia-e-ladrão (4x)	Piquenique (6x)	comidinha	Bolinha-de-gude (bolita)			
Arremesso-de-basquete	Pega-pega (6x)	Fazendo-pulseira-de-missanga	Mamãe-e-filhinha (5x)	Bilboquê (2x)			
Amarelinha	Pega-cola		Caminhada				
Corrida			Aulinha (2x)				
Escalada ^a			imitação				
Lutinha (5x)			Segurança				
Sapata			Mamãe-e-filhinha-com-boneca (4x)				
Esconde-esconde (5x)			Cantor-e-dançarino (2x)				
Bolinha-de-gude (bolita) (3x)			Brincando-de-médico				
Bilboquê (2x)			vendedor				
Arremesso-com-bola-de-meia			correndo				
Peteca							

A análise da escola (2) também partiu da revisão teórica utilizando-se da classificação de Piaget: de exercício (motor), simbólico e de regras (morais); e de Araújo quanto à função: Tipos de jogos. Os achados foram: 14 jogos de competição; 5 jogos de perseguição, 13 jogos simbólicos e 4 jogos cooperativos. Nesta análise percebe-se que os jogos de competição e simbólicos têm maior relevância que os jogos cooperativos e de perseguição. A análise realizada focou a distancia entre os jogos de competição e os jogos cooperativos que apesar da criatividade das

crianças percebida nos jogos simbólicos ainda falta o estímulo para o cooperativismo tão defendido pelos profissionais de Educação Física. Segundo Brotto (2001), “competição e cooperação são processos sociais e valores presentes no Jogo, no Esporte na Vida. Porém, não representam, nem definem e muito menos substituem a natureza do Jogo, do Esporte e da Vida”. Somente o melhor conhecimento desse processo pode oferecer condições para dosar Competição e Cooperação adequadamente.

Nos jogos e brincadeiras dessa escola, estiveram presentes valores como respeito aos colegas e professores sem sequer necessitar de intervenção de professores nos momentos livres.

2 COMPETIÇÃO *VERSUS* COOPERAÇÃO

De acordo com as observações realizadas as crianças, de forma geral, praticam atividades competitivas deixando de lado as cooperativas. Um exemplo é o futebol.

Através das entrevistas realizadas com as professoras regentes (Ep)⁴ essa afirmativa torna-se verdadeira quando dizem que:

Mais utilizados são, o futebol, eles brincam de polícia e ladrão, speedbol quando a gente põe a bola, amarelinha, pular corda, diabo rengo que eles chamam a brincadeira, e nos dias de chuva então aqui dentro agente tem outros joguinhos que é de sopra, bilboquê, joguinhos não é resta um, de tabuleiro e aquele outro o uno eles gostam muito do uno também e pedem jogos de xadrez só que eles não jogam dentro das regras mas eles brincam com o joguinho de xadrez, brincam também de pegador de gato e rato a gente brinca também de ovo choco passa anel, telefone sem fio, mas o que eles mais gostam mesmo é o futebol. (Ep1).

Tratando de jogos é o futebol, desde os pequenininhos até os maiores do 4º ano eu observo também os pequenos brincando de pique esconde ali eles formam grupinhos por série, e daí eles se identificam ali, amarelinha também muito importante, eu acho que é isso basicamente as brincadeiras deles. (Ep2).

O futebol, bom eles jogam também outras coisas também caçador, os da manhã jogam, bom os da manhã não sei te dizer, mas os meus jogam caçador, futebol, ali speedbol às vezes a gente também da à bola e eles trabalham, é esses os jogos. (Ep3).

⁴ As citações de trechos das entrevistas estão referenciadas com a abreviação de Entrevista dos Professores e seguem a numeração arábica para diferenciar os entrevistados: (Ep1, 2, 3...).

“Sim, seriam pega-pega, boliche, pular corda e futebol.” (Ep5).

Que mais eu percebo é a corda, pular corda, tem as atividades de, brincadeiras de roda também aquela atividade do cone, laçar os círculos no cone e mais acho que são essas. Pega-pega, esconde-esconde não vejo muito mais é pega-pega mesmo. (Ep8).

Segundo Brotto (2001), a competição foi construída e vem sendo reafirmada, gradativamente, pelo próprio homem, portanto, sua prática depende da cultura dos membros de uma comunidade. Por isso, faz sentido propor e construir, com as crianças e os adolescentes, o espírito cooperativo por meio de processos pedagógicos que tenham como instrumento privilegiado os jogos cooperativos.

É muito comum entender a competição como uma forma de preparar a criança para o futuro, para o mundo competitivo que se vive hoje. No entanto, a competição diminui a autoestima e eleva o medo do fracasso. Aumenta, gradativamente, a equiparação entre as pessoas e favorece a exclusão. Assim os jogos competitivos na escola aumentam a tensão das crianças e dos adolescentes e favorecem a frustração, muitas vezes, desenvolvendo nos estudantes comportamentos agressivos.

Numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes são de tal ordem que, para que o objetivo de um deles seja alcançado, todos os demais integrantes deverão, igualmente, alcançar os seus respectivos objetivos. São jogos em que a ação cooperativa dos participantes é necessária para atingir um objetivo comum. Os participantes jogam uns com os outros e não contra os outros, superando desafios e compartilhando o sucesso (TEIXEIRA, 2002).

Claro que não devemos acabar com a competição porque ela é ruim e ficar apenas com a cooperação porque ela é boa, mas sim, segundo Brotto (2001, p. 31), acreditar: “[...] que a Cooperação é mais adequada e mais necessária, e não apenas para este momento, mas para os próximos tempos e para as gerações que virão.”

Ainda segundo Brotto (2001):

Desmistificar a Competição e ritualizar a cooperação, pode nos ajudar a enxergar com novos olhos, as velhas paisagens. E, desse modo, quem sabe, possamos descobrir novas passagens e “sacar” um jeito diferente de praticar o Jogo da Vida. (BROTTO, 2001, p. 31).

Segundo as professoras elas percebem que as incidências desses jogos são:

seria duas vezes por semana na Educação Física, todos os recreio da escola, antes da aula que a gente não dispõe de bola, até uma garrafa faz papel de bola para eles. (Ep1).

Todos os dias na chegada eles brincam um pouquinho, no recreio mais um pouquinho em na saída se eles tiverem 5 minutinhos eles brincam de novo. (Ep2).

Praticamente todos os dias, no recreio, na hora do intervalo, na hora do pátio, eles gostam de brincar com bola mesmo. (Ep3).

Quase todos estão disponíveis todos os dias no pátio que mais que é certo é o speedbol e daí às vezes um cai fora e dos outros três mais sempre quase tem todos os dias todos. (Ep4).

Seria todos os dias no recreio e nas aulas de Educação Física. (Ep5).

Todos os dias que tem aula. (Ep8).

De acordo com as professoras titulares da escola, os alunos praticam estas atividades, diariamente, ou seja, em todos os momentos livres que possuem. Inclusive na Educação Física.

O jogo é de relevante importância para as crianças, não apenas como estímulo para a prática de atividades físicas, mas como elemento educacional, de construção moral. Como já observado a maioria dos jogos foram reconhecidos como de competição, o que podemos mudar é a intenção dos jogos, segundo Brotto, e devemos, (2001): “[...] **refletir sobre o tipo de jogo**, necessitamos jogar atualmente, levando em conta que tipo de educação e sociedade pretendemos.”

O jogo deve conter elementos de transformação, construção, culturais e desenvolvimentistas no sentido de trabalharem-se regras sociais.

Para Brotto (2001, p. 17):

Em outras palavras, a oportunidade de jogar repercute na ativação de todos os níveis do desenvolvimento humano: físico, emocional, mental e espiritual. Temos no jogo, uma oportunidade concreta de nos expressar como um todo harmonioso, um todo que integra virtudes e defeitos, habilidades e dificuldades, bem como, as possibilidades de aprender a Ser... inteiro, e não pela metade.

Ainda segundo o autor, “jogando por inteiro, podemos desfrutar da inteireza uns dos outros e descobrir o Jogo como um extraordinário campo de Recreação pessoal e coletiva”. (BROTTO, 2001, p. 17).

Analisando quais jogos possuem maior incidência, dentro dos competitivos, pode-se comprovar a citação dos mesmos nas tabelas acima, observados nos

momentos livres da escola, através das entrevistas realizadas com as professoras titulares destacando dentre eles:

Futebol para os meninos, as meninas gostam de pular corda e amarelinha. (Ep1).

Futsal, amarelinha e brincadeiras assim mais compostas pique esconde e pega cola. (Ep2).

O jogo de boliche e o jogo de basquete e dos cones. (Ep3).

“Pega-pega, jogo de bola ou de chuta, não necessariamente uma bola mais outro objeto e pular corda.” (Ep5).

Observa-se então que as professoras estão cientes da presença da competição nas brincadeiras dos alunos, e que as brincadeiras competitivas estão em maior número, dentre as citadas o futebol aparece como a mais praticada mesmo sem uma bola os alunos jogam futebol substituindo a bola por outro objeto.

Com a maior incidência de jogos competitivos sendo praticados e a diminuição cada vez maior dos jogos cooperativos, percebeu-se durante as observações e ficou evidenciado nas entrevistas com os professores, a necessidade de novos projetos, entre professores ou até mesmo da parceria com a universidade com relação às atividades com os alunos nos intervalos das aulas.

A evidência da fala da professora comprova que:

Eu acho assim que uma coisa legal que eu comento assim que a gente acho na escola foi, o fato do recreio monitorado né eu acho que as crianças precisam, toda a escola ganha com o recreio monitorado as crianças extravasam de uma forma organizada todo dia e retornam para sala de aula assim com um como é que eu vou dizer assim com uma vontade de repente de fazer aquilo que o professor propõe, porque já deixaram lá fora um pouco da energia que eles tem acumulada. (Ep7).

Olha como eu, como eu peguei a conversa da outra colega, eu acho interessante essa parceria com a universidade que não sei se vocês fizeram o ano passado, chegaram a monitorar as atividades né, muito importante e eu gostaria que continuassem esse trabalho. (ep8).

A necessidade de um recreio orientado fortaleceria a ideia da diminuição da competição dos jogos dos alunos, para um crescente aumento dos jogos cooperativos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados podemos concluir que foi possível destacar, descrever os jogos e brincadeiras realizadas assim como, catalogar os tipos e funções das mesmas. Cabe destacar que os jogos mais utilizados nestas duas escolas foram competitivos, porém ressalta-se a criatividade das crianças da escola inclusive com a elaboração de brinquedos adaptados nas séries iniciais.

Com a introdução da ideia dos jogos cooperativos, nas escolas e de recreio orientados, podemos diminuir a incidência dos alunos que acabam passando o tempo de seus recreios sem fazerem nada, ou seja, como meros expectadores, o cooperativismo auxilia o trabalho com os demais, todos participam e tem a oportunidade de desenvolverem-se moral e fisicamente.

A grande quantidade de jogos competitivos, nos momentos livres dificulta ainda mais a ação da educação dos alunos, pois faz com que se tornem cada vez mais agressivos nas disputas de jogos ou sociais.

A prática pela prática não condena apenas o aluno, mas também os professores que acabam desmotivando-se pela falta de opções dos alunos que querem dominar a aula. Uma grande oportunidade que deve ser realizada é a troca do esporte futebol (prioritário) por outras atividades desportivas, pois é um esporte que quando não supervisionado por um professor, gera muita disputa e conseqüentemente brigas. Essa nova ideia de introduzir jogos cooperativos, seria construtiva para os alunos que ganhariam muito com isso e para os professores regentes e de educação física que teriam que administrar menos disputas.

Quanto à análise das posturas corporais, verbais e não verbais das crianças participantes nos jogos nos momentos livres foram adequadas à realidade social vivenciada por eles (o mais forte e a disputa do melhor).

Ficou evidenciado também o aparecimento das regras sociais de hierarquia de relacionamento (pai, mãe, filhos) com as crianças de 7 a 9 anos.

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras constatamos que as observações realizadas condizem com a realidade observada pelas professoras regentes. De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras, confirmou-se o que já havia sido constatado e percebeu-se a necessidade de um recreio orientado com profissionais capacitados para desenvolverem atividades que

trabalhem condições éticas e morais com as crianças diminuindo o número de agressões verbais e físicas.

REFERÊNCIAS

BORJA SOLÈ, M. y MARTINEZ, M. M. **La intervención educativa a partir del juego**: articipación y resolución de conflictos. Barcelona: Universidade de Barcelona: 2007.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos-SP. Projeto cooperação: 2001.

FORTUNA, T. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: <Brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

TEIXEIRA, Mônica. Afinal de onde vêm esses jogos? **Revista Jogos Cooperativos**. 1. ed., v. 1, 2002.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliberto Cavalheiro Lanza¹
Fábio André Frigeri²
Maria Teresa Cauduro³

Há muito nos deparamos com alguns depoimentos de alguns métodos ultrapassados, alguns professores despreparados, algumas escolas desatualizadas, o que ocasiona uma crescente desvalorização do professor. Atualmente as aulas de Educação Física, na maioria das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) do Estado do RS, são ministradas por professores pedagogos e unidocentes. Essa temática resultou na investigação que se apresenta cuja pergunta norteadora foi: “Como a Educação Física está sendo oferecida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Frederico Westphalen após 16 anos da promulgação da LDB/96?”. Teve como objetivo de estudo: pesquisar como a Educação Física é oferecida nos Anos Iniciais relacionando-a com a atuação dos alunos estagiários em três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de FW. A metodologia de investigação foi a qualitativa, descritiva, interpretativa com estudo de caso. O critério para a escolha da escola baseou-se na parceria do estágio supervisionado onde participaram três acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. Foram colaboradoras três professoras titulares que receberam esses estagiários. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista, a observação e documentos formais (LDB, PCN’s e Plano de Ensino de Educação Física). Para a análise dos dados utilizou-se a triangulação por fontes (instrumentos), a reflexiva e a teórica (bibliografia utilizada). Para essa análise foram recortados, alguns indicadores da subcategoria Educação Física nos Anos Iniciais – Legislação. A Legislação diz “[...] a Educação Física deve ser exercida em toda

¹ Mestrando em Educação, pós-graduando em Docência no Ensino Superior e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. (eliberto_lanza@hotmail.com);

² Mestrando em Educação e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. (fabiofrigeri@hotmail.com);

³ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br);

escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava série, como era anteriormente”. (BRASIL, 1997, p. 22). E ainda “A LDB (BRASIL, 1996), que define e regulariza o Sistema de Educação Brasileiro, apresenta no capítulo 2, artigo 26, o seguinte parágrafo (3º): “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, **é componente curricular da Educação Básica** [...]”. Nas falas das professoras encontra-se: “A escola está aberta a este profissional. Mas a estrutura enquanto leis que nos regem, não contemplam ainda este profissional ministrando esta disciplina nos Anos Iniciais.” (Ep3)⁴. “A escola está aberta para o trabalho desses profissionais considera de grande importância. Só que não sei a necessidade de alterações nas leis né, na parte legal como que está funcionando, como que tá isso.” (Ep1). A partir do exposto pode-se inferir que: as aulas estão sendo ministradas por unidocentes mesmo após 16 anos da promulgação. Por que não colocar em prática o que a lei prevê? Não adianta a escola estar aberta, elogiar o trabalho desses acadêmicos, mas não implementar a lei. Quem são os responsáveis por fazer cumprir a lei? Até quando teremos que esperar a inclusão do professor específico em Educação Física, para mudar a prática do jogo pelo jogo nas aulas de Educação Física?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LEI N.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

⁴ As citações de trechos das entrevistas estão referenciadas com a abreviação de Entrevista dos Professores e seguem a numeração arábica para diferenciar os entrevistados: (Ep1, 2, 3...).

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA VISÃO DE ACADÊMICOS

Fábio André Frigeri¹
Eliberto Cavalheiro Lanza²
Maria Teresa Cauduro³

A formação do professor é de fundamental importância para definir o estilo do futuro profissional. Dentro dessa formação o estágio supervisionado tem papel diferencial, pois é nesse momento que o futuro profissional adquire competências que serão essenciais para a prática da profissão. O tema formação de professor é instigante e atual. A pergunta que norteou esta investigação foi: “Quais as contribuições do estágio supervisionado na graduação de Educação Física?” E como objetivo estruturou-se “elencar as contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de Educação Física”, podendo perceber as dificuldades e constatações dos acadêmicos pesquisados. O marco teórico metodológico escolhido, para esta investigação é o qualitativo, descritivo, interpretativo com estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram entrevistas, diário de campo, observações não participantes e documentos formais (Diretrizes do Estágio Supervisionado) e informais (relatórios de estágio). Os colaboradores foram os 32 acadêmicos da primeira turma de formandos de 2012 do curso de Educação Física licenciatura da URI/FW. Após os dados terem sido coletados, realizou-se o processo de análise e interpretação das informações, que se deu através da triangulação das fontes (instrumentos) e teoria. Para a análise e interpretação dos dados nesse trabalho foi selecionada a subcategoria “contribuições” do Estágio Supervisionado. Ficou evidente que esses acadêmicos trazem consigo influências dos professores da graduação, e de algumas disciplinas que trataram sobre a questão ética e valorização profissional. Nos relatos encontra-se “O que faltou? De repente acho que assistir mais aulas que nem ir nessa realidade e ficar mais tempo

¹ Mestrando em Educação e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. (fabiofrigeri@hotmail.com).

² Mestrando em Educação, pós-graduando em Docência no Ensino Superior e Licenciado em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. (eliberto_lanza@hotmail.com).

³ Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

lá conhecendo as crianças acho que não foi tempo suficiente, porque as turmas são grandes, as realidades são diferentes e ai teria que ter mais um contato antes mesmo nas outras matérias já ir pra escola e desenvolver uma pratica não ir só lá no estágio e fazer acontecer” (E12)⁴ e também “Eu acredito assim que falta um pouco é da gente ter mais conhecimento sobre os alunos sobre os conteúdos dados e eu acredito que isso vem dos professores da universidade no caso, eu acho faltou mesmo foi mais preparação assim pra gente poder engajar assim, com mais firmeza, com, saber que tu tá ali e que tu sabe totalmente o conteúdo né, então eu acho que faltou um pouco isso” (E13). Muitos acadêmicos relataram que houve falhas na formação por parte deles, assim como a questão da dedicação ou de dar mais importância a determinadas disciplinas. Isso dificultou na hora do estágio. Essa questão fez com que os acadêmicos buscassem diferentes recursos para suprir algumas faltas na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em educação física e esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

⁴ As citações de trechos das entrevistas estão referenciadas com a abreviação de Entrevista dos Professores e seguem a numeração arábica para diferenciar os entrevistados: (Ep1, 2, 3).

O PAPEL DO BRINCAR EM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Vanusa Kerscner¹
Maria Teresa Cauduro²

A realização de aulas de Educação Física nas primeiras séries escolares é uma maneira de constatar a importância de elaborar atividades que vão ao encontro das necessidades motoras das crianças, a fim de estimulá-las, com conteúdos específicos, lúdicos à faixa etária, uma vez que é uma fase determinante para processos futuros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) atuais apontam. Devem possibilitar o exercício corporal, o ritmo, lateralidade, noções de direção, espaço-temporal, o esquema corporal entre outros. Esta pesquisa buscou uma escola Estadual de Frederico Westphalen e uma professora da Educação Infantil para colaborar na investigação. Teve como pergunta inicial “Qual o papel da Educação Física Escolar no que diz respeito ao brincar em crianças de Educação Infantil? O objetivo estabelecido para a pesquisa foi “Investigar qual o papel da Educação Física Escolar no que diz respeito ao brincar e conhecer o corpo em crianças de Educação Infantil”. Quanto à metodologia escolhida foi a qualitativa descritiva, interpretativa com estudo de caso. A escola escolhida foi a que a pesquisadora realizou seu estágio supervisionado e a colaboradora foi a professora titular. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista, a observação, diário de campo e documentos triangulados com a teoria (PCNs, o Brincar e a Educação Física). A Análise dos dados foi realizada através da triangulação de dados por fontes, teórica, metodológica e reflexiva. Na análise foram recortadas para essa apresentação as falas da professora. Na pré-escola a gente trabalha bastante com psicomotricidade né. A psicomotricidade, ela abrange todas as questões corporais, né, com ela a gente pode trabalhar as habilidades, há o correr, o saltar, o jogar, o

¹ Mestranda em Educação, pós-graduanda em Docência no Ensino Superior e Licenciada em Educação Física. URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Doutora pela Universidade de Barcelona/ ES em Filosofia e Ciências da Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Câmpus de Frederico Westphalen nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Professora do Pós Graduação em Educação-Mestrado em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação URI, Membro do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS. Membro da Comissão de Especialista do INEP/MEC Brasil. (maite@uri.edu.br).

chutar, o andar, o equilibrar[...]”. (Ep1)³. [...] o professor de educação física eu acredito que seja mais conteúdos práticos, da área mesmo, né, aquela questão de que nem das potencialidades. O professor de educação física não vai trabalhar tanto em cima da cantiga né. [...]”; (Ep1). “[...] não brincar por brincar, brincar com um objetivo, né, e se buscar que se alcance esse objetivo. [...]” (Ep1). Pode-se concluir que a professora não conhece os PCNs específico da Educação Física e por isso não consegue implementá-lo. Faz uma confusão de quais são os conteúdos da Educação Física. Compreendo como importante a Educação Física nas etapas iniciais de ensino e o uso do brincar no conhecimento do corpo. Atuar na área de Educação Infantil requer um grande conhecimento corporal, reforçando a necessidade de um professor de Educação Física ministrando essas aulas para essa etapa escolar. O brincar constitui-se como um papel fundamental no desenvolvimento infantil e suas contribuições se ampliam quando há um professor que interaja com a criança, instigando e desafiando-a em todos os sentidos. As atividades que impliquem no conhecimento do corpo são essenciais porque promovem diferentes meios de aprendizagem à criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF. 2001.

CAUDURO, Maria Teresa. **Motor... motricidade... psicomotricidade... como entender?** Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

³ As citações de trechos das entrevistas estão referenciadas com a abreviação de Entrevista dos Professores e seguem a numeração arábica para diferenciar os entrevistados: (Ep1, 2, 3...).

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Arial e Adobe Britannic Bold,
formato e-book pdf, em junho de 2013.