

Análise Comportamental de Alunos Disléxicos em aulas de Educação Física

Renata Franciele Tavante

Gabriela Gallucci Toloi

Faculdades Adamantinenses Integradas

Resumo—Hoje, em estudos realizados nos diversos países, estima-se que 20% dos alunos da 1ª série tenham dificuldades de aprender (Farrel, 2008). Destacamos então a dislexia, síndrome psiconeurológica com perturbações de tempo, linguagem, escrita, memória, percepção visual e auditiva, habilidades motoras e sensoriais (ABD, 2009). Este estudo identificou o comportamento de alunos disléxicos do ensino fundamental, na tentativa de verificar a influência no desempenho durante aulas de educação física. Baseado no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais e na Associação Brasileira de Dislexia elaborou-se uma checklist composta por quinze itens com características comportamentais de disléxicos. Os sujeitos foram três alunos diagnosticados com dislexia de escolas municipais de Osvaldo Cruz e Adamantina. As observações foram realizadas em dez encontros durante as aulas e os itens foram quantificados na tentativa de obter um perfil comportamental dos alunos. Concluiu-se que os alunos com dislexia apresentaram considerável comprometimento motor, psicológico e intelectual, podendo influenciar seu desempenho na educação física.

Palavras-chaves: Dislexia, comportamento, educação física.

Abstract—“Behavioral Analyzis of Students with Dyslexia in Physical Education Classes.” Today, studies in several countries estimate that near 20% of students in first grade have difficulties to learn (Farrel, 2008). We highlight dyslexia, described as a psycho neurologic syndrome with impairment of notion of time, language, writing, spelling, memory, visual and auditory perception, motor and sensory skills (ABD, 2009). Based on the Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders and the Brazilian Association of Dyslexia we constructed a checklist to analyze the subject. The checklist consisted of fifteen items about behavioral characteristics of dyslexic students. The sample consisted of three students with diagnostic of dyslexia enrolled in the municipal schools of the cities of Adamantina and Osvaldo Cruz. The observations took place during ten classes and the observed items were quantified in the attempt to obtain a behavioral profile of the students. We concluded that the students' dyslexia had considerable impact on motor, psychological and intellectual skills, and could influence performance during physical education classes.

Key words: Dyslexia, behavior, physical education.

Introdução

Quando nos referimos a alunos com dificuldades de aprendizagem nos dias de hoje, encontramos estudos que mostram que a porcentagem pode chegar a 50% quando consideramos os seis primeiros anos de vida escolar (Farrell, 2008). Mesmo os países desenvolvidos sofrem a incidência das dificuldades de aprendizagem. Em países da Europa, esta porcentagem está entre 12 e 14% das crianças matriculadas nas instituições de ensino. Nos Estados Unidos acredita-se que cerca de 30% da população escolar tenha alguma dificuldade de aprendizagem (CIASCA, 1994).

Baseando-se nestes números, o presente trabalho apresentou como objetivo analisar o comportamento de alunos pré-diagnosticados com dislexia, durante as aulas de educação física na tentativa de verificar se este distúrbio tem alguma influência sobre o desempenho geral dessas crianças.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2009) define a dislexia como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, salientando que esta não é resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência. É uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico. Snowling (2004) destaca que ainda há uma divergência de opiniões e que alguns estudiosos defensores de uma definição médica para dislexia descrevem-na como uma síndrome de origem neurológica, a qual explica uma série de problemas comportamentais acompanhada de déficits na leitura e no soletrar.

Nos dias atuais muito se fala em dificuldades de aprendizagem, dificuldades essas que em um momento anterior da história da educação não pareciam tão incidentes. Rotta (2006) relaciona tal acontecimento ao fato de, a partir

do século 19, as autoridades iniciarem um processo de valorização da educação, tornando evidente a necessidade de indivíduo instruído e desenvolvido. Com o aumento e democratização da educação, além da cobrança social pelo desenvolvimento do ser a partir da mesma, iniciou-se também estudos para a investigação dos motivos pelos quais alguns indivíduos simplesmente não aprendiam ou o faziam com grande dificuldade.

Rotta (2006) explica que todo aprendizado passa pelo sistema nervoso central (SNC), não sendo, no entanto, garantia de aprendizagem normal ter um cérebro com estruturas funcionais e neuroquímicas corretas e funções genéticas adequadas. Considera aprendizagem como as alterações funcionais e neuroquímicas no SNC envolvidas diretamente com a plasticidade do cérebro e guiadas principalmente por fatores genéticos (intrínsecos) e de experiência (extrínsecos). Definindo, portanto, dificuldades de aprendizagem como um termo genérico cabível a vários fatores que dificultem o aprendizado da criança independentemente de suas condições neurológicas, o autor chama de transtornos de aprendizagem os problemas para aprender relacionados a alterações no SNC.

Em 1981, o estudioso Hammil propõe ao National Joint Committee of Learning Disabilities definir os distúrbios de aprendizagem como um termo genérico que se refere a um grupo de desordens manifestadas por dificuldades específicas na aquisição e uso das habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e raciocínio matemático. Tais desordens são intrínsecas ao indivíduo e podem ter relação com uma disfunção no SNC. No entanto esses distúrbios podem ocorrer concomitantemente a outras desordens relativas a distúrbio sensorial, emocional, social ou retardo mental, ou ainda com influências do meio, de instruções inapropriadas ou insuficientes, ou a fatores psicogênicos. Contudo não são resultado direto das condições e/ou influências (Ciasca, 1994).

O Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES) divide as dificuldades de aprendizagem em dois âmbitos: as dificuldades de aprendizagem que envolvam déficit cognitivo, que podem ser consideradas leves, moderadas ou profundas; e as dificuldades específicas, onde se enquadram a dislexia, dispraxia, disgrafia e discalculia, as quais podem também vir acompanhadas de outras comorbidades (Farrel, 2008)

Estudiosos como Ciasca (1994) e Rotta (2006) classificam as dificuldades de aprendizagem de acordo com fatores físicos, ambientais e psíquicos. O primeiro as classificam em desordens fisiológicas, sendo relacionadas a problemas neurológicos; os problemas sócio-ambientais são relacionadas a inadequações sociais e a problemas educacionais; e o fator desenvolvimentista sugere que as dificuldades podem ser acarretadas por problemas no desenvolvimento. A segunda estudiosa, em 2006, classifica essas dificuldades de acordo com fatores relacionados à escola, à família e à própria criança. Segundo Rotta (2006), os fatores relacionados à escola têm influência na aprendizagem da criança no que diz respeito às condições

físicas da sala de aula, às condições pedagógicas referentes ao material pedagógico e interação no relacionamento escola-aluno e também às condições do corpo docente. Entre os fatores relacionados à família, encontram-se fatores como o grau de escolaridade dos pais, os hábitos de leitura da família, problemas com drogas e álcool e a própria estrutura familiar. No que tange a problemas relacionados à própria criança, são de forte influência nas dificuldades de aprendizagem os problemas físicos, de saúde que podem interferir nas atividades sensoriais, principalmente visão e audição, infecção de vias aéreas, doenças crônicas, doenças endócrinas, fatores que, se não diagnosticados e cuidados, causam sérios danos à criança. Os problemas psicológicos como ansiedade, baixa autoestima, timidez e insegurança podem causar alguns prejuízos à aprendizagem, assim como problemas neurológicos como epilepsia e até mesmo atraso intelectual.

Em 2006, Moojen e França classificaram os problemas de aprendizagem em dificuldades de aprendizagem evolutivas e secundárias. Chamam-se evolutivas as dificuldades passageiras relacionadas à inadequação da metodologia de ensino, falta de assiduidade na escola e até problemas pessoais e familiares. Entretanto, as secundárias são problemas no desenvolvimento, no quadro cognitivo, emocional e até mesmo neurológico que causam falta de motivação e atenção no aprendizado. Os mesmo autores classificam ainda os transtornos de aprendizagem entre leve/moderado e grave.

Leve/moderado: problemas de leitura, escrita e matemática causados por problemas neurológicos, sensoriais e até mesmo emocionais não corrigidos. Consideram a diferença entre leve e moderado apenas quantitativa.

Grave: refere-se à gravidade do problema e sua persistência ao longo da vida, podendo sofrer melhoras com o tratamento, mas jamais obtendo cura, como é o caso da dislexia.

Encaminhado por estas definições acima mencionadas sobre dislexia a seguir iremos abordar as características e aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e físicos encontrados em alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Dentre os aspectos sociais pode-se dizer que a base para o desenvolvimento de uma vida em sociedade é o desenvolvimento do eu. O eu pode se caracterizar tanto como uma ideia de quem se é, como de que maneira se encaixa na sociedade em que vive (Newcombe, 1999).

Neste âmbito podemos destacar o desenvolvimento de autoconceito, autoestima, e autocontrole ou autoconfiança. O autoconceito, segundo Gallahue e Ozmun (2003), é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, se suas características são iguais ou similares às dos outros. A autoestima é o valor que a pessoa dá às suas próprias características, atributos e limitações. A autoconfiança é definida e completada por como a crença e confiança que o indivíduo tem em sua capacidade física, mental e emocional. A partir de uma formação concreta e positiva do eu é que se pode considerar o início das relações sociais (Gallahue & Ozmun, 2003; Newcombe, 1999).

Podemos então perceber o comportamento social das

crianças sob três vertentes: a estrutura dos grupos sociais, padrões de amizade, opiniões e atitudes em relação aos outros (Mussen, 1966). Tani et al. (1988) organizaram as influências sociais que a criança pode receber, em três grupos: os grupos primários, caracterizados pela família, pais, irmãos, avós. Os grupos secundários, caracterizados por relações mais casuais como em clubes, grupos de brincadeiras. Grupos terciários, com caráter eventual, como pessoas na rua.

Por volta de cinco e seis anos, idade que coincide também com o início do ensino fundamental, nesta fase, segundo Tani et al. (1988), a escola passa a ser a unidade social em destaque. É na escola que as crianças passam a interagir melhor em grupos, abandonando um pouco o egocentrismo da fase anterior. Para Jersild (1973), nessa idade, as crianças já conseguem brincar em grupos de cinco ou mais crianças, preferindo, porém grupos menores, com até três membros.

Em sua maioria, a convivência desses grupos gera os processos sociais básicos: a competição, o conflito e a cooperação. A criança aprende muito cedo a lidar com esses processos através de atividades vivenciadas na escola e entre amigos. Cabe então ao professor encontrar e adaptar atividades que proporcionem a vivência desses processos sociais de maneira positiva e construtiva à criança (Tani et al., 1988).

Na média infância (6 a 12 anos de idade), segundo Mussen (1966) e Jersild (1973), as maiores estruturas socializadoras das crianças são elas mesmas, pois exercem muita influência umas sobre as outras. Nesta fase muitas escolhas, como a de programas de TV, roupas, calçados, filmes, entre outros, são fortemente influenciados pelas companhias da criança (Mussen, 1966).

Essa influência é tão forte, que um grupo de crianças tanto pode apoiar veementemente um integrante como também taxá-lo e recriminá-lo por suas atitudes. É neste contexto que surgem também os apelidos que podem ser experiências dolorosas e marcantes para as crianças. Desde muito cedo as crianças têm preferências muito claras quanto às suas amizades. Muitas vezes a criança mais ativa e com múltiplas habilidades chega até a exercer liderança sobre as demais. A habilidade motora bastante desenvolvida em algumas crianças também é fator de maior merecimento entre elas. Normalmente a criança menos dotada de habilidades físicas permanece como observadora, enquanto as outras mais ativas executam atividades e brincadeiras. Estudos comprovaram que, para melhor integração desta criança, o professor pode submetê-la a situações que exijam mais de seu intelecto, para que assim possa sentir-se também importante e atrair a admiração e atenção dos amigos do grupo (Jersild, 1973).

Para Gallahue e Ozmun (2003), quando a criança demonstra aos demais companheiros sua competência em realizar determinada atividade, isso representa para ela, motivo de orgulho e satisfação. Por outro lado, a falha ao demonstrar-se competente a leva à tristeza e autoincerteza. Assim, pais e educadores devem utilizar-se de atividades e situações que proporcionem autoconfiança à criança para que esta adquira um positivo conceito de si mesma (Gallahue

& Ozmun, 2003).

A partir do oitavo ano de vida, normalmente a criança também escolhe suas amigas tendo como parâmetros a afinidade em relação à maturidade social, idade cronológica, altura, peso, inteligência. As crianças buscam amigas compatíveis como, por exemplo, crianças extremamente simpáticas, ativas e audaciosas. Na média infância, os laços de amizade e relações sociais de maneira geral são instáveis, pois mudam de acordo com o interesse da criança. Hoje pode preferir futebol e conseqüentemente estar mais ligada a outra criança que também prefira esta modalidade. Amanhã, porém, ao mudar sua preferência de esporte transferirá amizade a outra criança com a mesma preferência (Mussen, 1966).

Em relação aos aspectos comportamentais cognitivos, o autor Tani et al. (1988) define cognição como a maneira que o ser capta, pensa, absorve e interpreta os acontecimentos de seu ambiente. Na fase caracterizada como a média infância a criança estará no estágio de desenvolvimento das operações concretas, segundo a linha Piagetiana. Neste estágio a criança consegue operar sobre os objetos, e começa a raciocinar sobre as transformações e operações (Tani et al., 1988). Porém nessa idade ainda não estão aptas a raciocinar de maneira abstrata, tendo mais satisfação em exemplos concretos. Ainda assim a criança na fase de operações concretas tem a mente extremamente criativa mesmo com períodos curtos de atenção (Gallahue & Ozmun, 2003).

Neste estágio as crianças conseguem compreender o princípio da reversibilidade, assim como outros princípios como da identidade e o da equivalência. Através destes princípios, Piaget conseguiu comprovar o raciocínio de conservação nas crianças no estágio operatório com o teste com copos. A criança desenvolve ainda princípios de seriação e transição. A inclusão em classes também é desenvolvida neste estágio, o que indica também o desenvolvimento do princípio da multiplicação de classes (Newcombe, 1999). Portanto, na média infância, o desenvolvimento cognitivo é marcado principalmente pela capacidade de raciocínio lógico da criança e, quando esta começa a raciocinar sobre hipóteses, significa o início do próximo estágio cognitivo (Tani et al., 1988).

Quando se refere aos aspectos comportamentais psicológicos, primeiramente optou-se por falar da personalidade onde, para Mussen (1966), personalidade é a predisposição que um indivíduo tem para agir em determinada situação, e a maneira como se adapta ao meio em que vive. Segundo Newcombe (1999), a personalidade da criança depende de fatores biológicos como: genética, temperamento, aparência e ritmo de maturação; fatores culturais, a família; e situações de comportamento. A personalidade sofre severas influências de acordo com a criação do indivíduo.

Ainda sobre os conteúdos comportamentais psicológicos, surgem importantes considerações ao relacionar com os aspectos afetivos emocionais. Tani et al. (1988) afirma que por volta dos seis anos de idade a criança é bastante egocêntrica, fazendo de si o centro do universo numa busca

por autoafirmação. A criança brinca muito mal em grupos nesta idade, mesmo com as grandes facilidades, principalmente trazidas pelo ambiente escolar. Normalmente comporta-se de maneira agressiva, autocrítica, muito sensível, aceitando mal tanto situações onde saia vitoriosa como situações em que não obtém êxito (Gallahue & Ozmun, 2003).

Em torno dos sete anos, a criança já consegue se perceber corporalmente, tendo uma volta interior para que na próxima idade possa manter contato espontâneo com os demais na busca de novas amizades com crianças do mesmo grupo ou até mais velhas (Tani et al., 1988). A criança apresenta maior maturidade na escola em contato com as amigas do que em casa (Gallahue & Ozmun, 2003). Aos nove anos o aspecto de introspecção é bastante considerável, pois a criança está empenhada em adquirir ou aperfeiçoar habilidades em busca de autodependência. Após esta fase, a criança apresenta-se amável e convive de maneira agradável com os demais. O início de atritos e contestação de seu próprio eu demarca o final desta etapa e início da adolescência (Tani et al., 1988). O último aspecto que vamos referenciar dentro dos aspectos comportamentais são os físicos. Segundo Bee (2003), o crescimento físico da criança depende de fatores de hereditariedade, a herança genética é individual mesmo em indivíduos da mesma família, sendo, portanto diferentes para cada pessoa. A maturação proporciona a cada indivíduo o seu próprio ritmo biológico de crescimento e desenvolvimento, efeitos do ambiente como a dieta mantida, acontecimentos pré-natal, estilo de vida de pais e familiares, entre outros, também podem influenciar nos aspectos motores.

Crianças na média infância crescem entre 2,5 cm e 7,6 cm por ano e ganham entre 2,2kg e 3,6kg (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Entre o nascimento e a adolescência, o crescimento é controlado basicamente pelos hormônios da tireóide e hipófise. O hormônio da tireóide tem maior concentração na primeira infância, apresentando níveis mais baixos posteriormente (Bee, 2003).

Assim, nessa fase de crescimento gradativo, a criança tem ganhos no aprendizado principalmente voltados ao esporte. Este período permite que a criança se acostume ao próprio corpo, o que gera melhoras também em coordenação e domínio motor (Gallahue & Ozmun, 2003).

Os membros da criança como mãos, braços e pés atingem seu tamanho adulto ao final desta fase, e cada parte do corpo cresce de maneira diferente. Os ossos também assumem seus tamanhos finais, e o crescimento destes apresenta importantes influências no desenvolvimento motor da criança. Os músculos têm crescimento gradativo, bem como pulmões e corações (Bee, 2003). É notável o maior desenvolvimento dos músculos maiores em relação aos músculos menores (Gallahue & Ozmun, 2003).

O desenvolvimento do córtex frontal é finalizado por volta dos 7 aos 8 anos de idade, exatamente o período em que o comportamento da criança passa a ser dependente desta área (Tani et al., 1988). O tempo de reação é lento e a criança ainda tem alguma dificuldade na orientação óculo manual e

óculo pedal. Porém, ao final deste período, essas tarefas já estão melhor coordenadas. A criança tem grande preferência manual, a maioria com grande tendência à mão direita (Gallahue & Ozmun, 2003).

Embora algumas diferenças físicas entre meninos e meninas sejam bastante aparentes, eles ainda podem e devem permanecer em atividades em conjunto (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Metodologia

A amostra foi composta por três alunos previamente diagnosticados com dislexia. Os sujeitos foram um aluno do sexo feminino e dois do sexo masculino das redes municipais de ensino de Osvaldo Cruz e Adamantina. Um dos meninos participa de um projeto de inclusão e é aluno de uma sala especial no ensino regular de Osvaldo Cruz e no contra turno frequenta a APAE no mesmo município.

O instrumento utilizado para auxiliar na observação dos aspectos comportamentais incluiu a estruturação de um instrumento em formato de checklist. No instrumento constavam treze itens sobre as características comportamentais dos alunos disléxicos, obtidas através do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV, 2009) e da Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2009). O instrumento foi previamente validado por três docentes especializados na área.

A observação foi realizada durante dez semanas, sendo um encontro por semana juntamente com as aulas de educação física dos alunos participantes da pesquisa. A colaboração dos professores das escolas foi primordial, uma vez que os alunos não saibam que estariam sendo analisados, para que tal fato não influenciasse em seu comportamento durante as aulas.

Após observação das dez aulas de educação física, os itens observados foram quantificados na tentativa de obter um perfil comportamental dos alunos disléxicos, podendo assim analisar se estes distúrbios tinham influência sobre o desempenho nas aulas de educação física.

Resultados e Discussão

A estruturação dos resultados e análise dos dados é representada nas figuras a seguir que incluem os aspectos comportamentais intelectuais, motores e psicológicos separadamente, a fim de auxiliar na interpretação dos resultados.

O primeiro item observado na Figura 1, memória, consta no Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2009) e também na Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2009) como característica grave de ausência para indivíduos disléxicos. Entretanto, durante as aulas de educação física observamos uma única atividade de memória através de um jogo educativo, onde o aluno em questão não apresentou dificuldades de realização da atividade, inclusive

vencendo os demais participantes. Com os outros participantes da pesquisa, durante as aulas de educação física não foram oferecidas atividades com oportunidade de análise deste item.

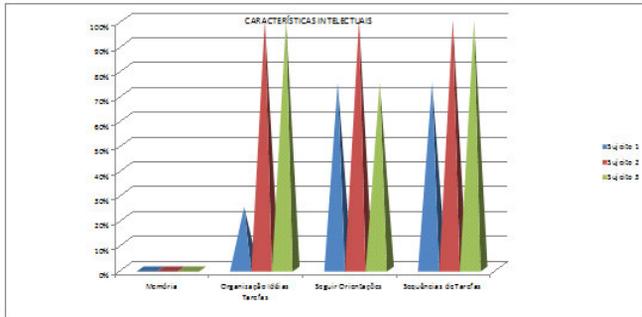


Figura 1 - Características intelectuais encontradas em alunos disléxicos durante as aulas de educação física.

No segundo, terceiro e quarto itens observados junto as características intelectuais, notamos -- principalmente através de tarefas de circuito e de alongamento -- que os alunos não conseguiram acompanhar as atividades sugeridas. Dois dos alunos falharam todas as sequências das tarefas, e mostraram dificuldades para organizar as ideias de maneira coerente para realização das atividades. No que se refere ao aspecto seguir orientações todos os alunos apresentaram dificuldades numa frequência acima de 70%. Dentro de uma estrutura pedagógica, essa característica pode comprometer intensamente o processo de aprendizagem.

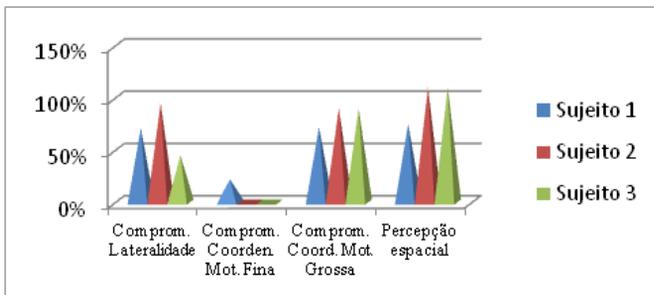


Figura 2 - Características motoras encontradas em alunos disléxicos durante as aulas de educação física.

Dentro os aspectos motores analisados, a percepção espacial dos sujeitos foi a mais significativamente comprometida, em quase todas as atividades propostas observadas durante este estudo, os sujeitos mostraram grande dificuldade na utilização desta percepção. Atividades de pular corda, por exemplo, foram de extrema dificuldade para os alunos com dislexia, podendo-se notar também o comprometimento espaço-temporal. Embora bastante evidente durante a coleta, a literatura relata este comprometimento como característica da dislexia apenas pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2009). A coordenação

motora grossa mostrou-se comprometida em todas as atividades propostas durante o período de observação, não sendo, no entanto indicador de fracassos durante as aulas. Acredita-se até mesmo que através de um programa de atividades esportivas e/ou motoras possa-se obter significativa melhora nesses índices. No que se refere à coordenação motora fina, pode-se observar esta característica apenas no aluno 1 durante a realização de um desenho com tema livre. O mesmo apresentou poucos detalhes e pouca criatividade. A lateralidade é outra característica bastante presente durante as aulas de educação física. Todos os indivíduos observados apresentaram índices altos de comprometimento, inclusive ao realizarem sem sucesso a simples atividade de elevar o braço esquerdo ou direito. Esta característica encontra fundamentação teórica apenas na ABD (2009), não sendo mencionado no manual (DSM-IV, 2009).

Foram analisadas, ainda, características psicológicas destes alunos. De acordo com a ABD (2009), os indivíduos disléxicos apresentam características psíquicas bastante extremas umas em relação às outras, por se tratarem na maioria das vezes de mecanismos de defesa desses indivíduos.

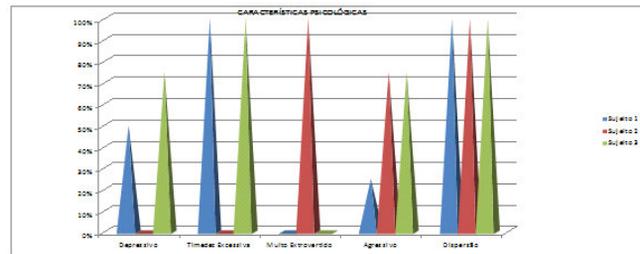


Figura 3 - Características psicológicas encontradas em alunos disléxicos durante as aulas de educação física.

O aluno 1 apresentou alguns quadros de depressão durante o período de observação, principalmente ao não ser bem sucedido em determinadas atividades, apresentando por algumas vezes também surtos de agressividade com os colegas de sala e até mesmo com o professor. Ainda assim, participou ativamente de todas as atividades propostas, mesmo sendo evidenciada grande frequência de ações relacionadas à timidez.

O aluno 2 apresentou bastante desenvoltura em relação aos colegas, sendo evidenciada durante a observação até certa influência sobre os demais companheiros de sala. Notamos que foi o único aluno que não demonstrou características depressivas. Participava de todas as atividades propostas com afinco e não demonstrava irritação quando não obtinha sucesso, comprovando os dados encontrados em relação a ser muito extrovertido, estando presente em todas as atividades observadas durante o estudo.

O aluno 3 apresentou quadros de depressão mais intensos e contínuos em relação aos outros dois alunos do

estudo. Chorava com bastante facilidade, sendo alvo de brincadeiras maldosas por parte dos colegas de sala. Apresentava quadros de agressividade, especialmente quando não conseguia realizar atividades, ou quando lhe era imposta alguma regra que acreditava não ser capaz de seguir. Apresentava ainda, timidez excessiva, relacionando-se muito pouco com os colegas de sala, grande parte das vezes estava sentado sozinho.

A dispersão foi um item observado peculiar e forte entre todos os participantes do estudo. Existiu grande falta de concentração, e o mínimo sinal lhes fez perder o foco. Durante as explicativas do professor logo encontravam algo que lhes prendia temporariamente a atenção, que não a fala do professor.

Durante a realização do estudo notamos que o aluno 1, integrante da sala especial, apresenta mais segurança na realização das atividades que os demais. Podendo acreditar que o aluno apresenta ótima relação de aspectos relacionados à autoestima e autoimagem. A autoestima inclusive é um item que mostrou-se bastante frágil e comprometido nos outros alunos estudados. Observamos que alunos com distúrbios de aprendizagem sofrem rotulações negativas, chamadas pela literatura como "bullying", mais frequentemente do que alunos com deficiências. A solidariedade das outras crianças com alunos deficientes intelectuais, sensoriais ou físicos é grande, ao contrário do que acontece com alunos disléxicos, ou outros distúrbios de aprendizagem.

As bases teóricas para realização do estudo foram bastante restritas, devido a pouca informação relacionada ao tema. Não foram encontrados na literatura estudos que relacionassem a dislexia à educação física. Vale ressaltar que apesar da literatura não correlacionar a educação física como uma possibilidade de auxiliar na inclusão ou apropriação das crianças com dislexia na escola, as aulas apresentam atividades que comportam todas as características descritas pela literatura como presentes e que podem estar comprometidas pelo aluno com dislexia. Sendo assim, a educação física poderá ser uma aliada para minimizar essas características comportamentais da dislexia.

Acreditamos que através de um programa esportivo priorizando e trabalhando os comprometimentos desses alunos podemos alcançar melhoras significativas no rendimento motor, bem como auxílio na melhora comportamental e intelectual, especialmente na autoimagem, fator que certamente será imprescindível na formação do caráter e personalidade dessas crianças. Crianças com dislexia poderão perceber que embora tenham comprometimento em alguns setores podem ser bem sucedidas em outras tarefas.

Conclusão

Através das aulas observadas, concluímos que as crianças com dislexia analisadas apresentaram considerável nível de comprometimento motor, psicológico e intelectual

que exerce influência sobre seu desempenho durante as aulas de educação física. Longitudinalmente a pesquisa foi insuficiente para estender os achados a um número maior de alunos com dislexia. A educação física pode ser um agente benéfico aos alunos com estes distúrbios, pois, além de oferecer uma oportunidade para os mesmos extravasarem suas emoções, pode também estimular habilidades em outras tarefas que não aquelas exigidas dentro das salas de aula.

Considerações Finais

É de conhecimento de todos e pode-se notar através deste instrumento de pesquisa a importância da educação física escolar enquanto formadora do ser. Esta é sem dúvidas a disciplina em que as crianças podem obter grande número de sucessos e experiências positivas para sua formação. Acreditamos que a educação física escolar pode também exercer papel fundamental no desenvolvimento das crianças com dislexia, sendo instrumento de apoio e motivação para estas, podendo superar as limitações decorrentes do distúrbio. Pretendemos, em um próximo momento, elaborar um instrumento de intervenção durante as aulas de educação física desses alunos, onde sejam trabalhados aspectos específicos da dislexia, tantos aspectos motores como também sociais e psicológicos, propiciando maior interação com o meio, com os companheiros e desenvolvendo-se de maneira integral.

Referências

- Associação Brasileira de Dislexia (2009). In: <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em: 19 agosto de 2009.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Ciasca, S.M. (1994). *Distúrbio e dificuldade de aprendizagem em criança: análise e diagnóstico interdisciplinar* [Tese Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- DSM - IV. *Diagnostical and Statical Manual of Mental Disorders*. In: http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php. Acesso em: 19 ago 2009.
- Farrel, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª Ed.). São Paulo: Phorte.
- Jersild, A.T. (1973). *Psicologia da criança*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Mussen, P.H. (1966). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen* (8ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Papalia, D.E.; Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Rotta, N. (2006). Dificuldades para a aprendizagem. In: N. Rotta, L.Ohlweiler e R.S. Riesgo (Eds). *Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp 113-126). Porto Alegre: Artmed.
- Rotta, N. & Pedroso, F.S. (2006). Transtorno da linguagem escrita - dislexia. In: N. Rotta, L.Ohlweiler e R.S. Riesgo (Eds). *Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp 151-164). Porto Alegre: Artmed.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Snowling, M.J. (2004). *Dislexia* (2ª ed.). São Paulo: Santos.
- Tani, G.; Manoel, E. de J.; Kokubun, E. & Proença, J.E. de. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU.

Nota das autoras

Gabriela Gallucci Toloí - Docente das Faculdades Adamantinenses Integradas e Doutoranda em Educação na UNESP-Marília.

Trabalho derivado da monografia de Renata Tavante para conclusão do curso de educação física das Faculdades Adamantinenses Integradas sob a orientação da Professora Ms.Gabriela Gallucci Toloí.

Endereço:

Gabriela Gallucci Toloí - Rua: São Lourenço n.8-78, Bairro Bela Vista, CEP: 17060-200, Bauru, SP.
FAX: 14-3234-1163 Tel.14-3232-4694
gtoloí@hotmail.com

Manuscrito recebido em março de 2012.

Manuscrito aprovado em outubro de 2011