

# EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO: SOCIALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA<sup>1</sup>

MS. MÁRCIA BUSS-SIMÃO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ -  
Linha de Ensino e Formação de Educadores  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação  
Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação  
na Pequena Infância - NUPEIN

**Resumo** | O presente texto pretende socializar uma experiência de Educação Física que ocorreu numa escola municipal organizada por Ciclos. O texto inicia contextualizando o que são os Ciclos de Formação Humana e em seguida procura fazer um diálogo com uma concepção de Educação Física que possa contribuir com essa proposta. Na sequência apresenta a experiência realizada em que partindo da pesquisa sócio-antropológica, foram selecionadas “falas”, que expressavam as contradições sociais na comunidade. Ao final traz ao debate o compromisso, da área de conhecimento da Educação Física, que procura contribuir com a superação da visão de mundo presente na comunidade escolar pesquisada, sobretudo no que se refere às relações de gênero e, ao mesmo tempo, ampliar e diversificar a cultura corporal de movimento das crianças.

**Palavras-chave** | Educação Física escolar; Ciclos de Formação; Relato de experiência.

1. O presente relato de experiência foi escrito no ano de 2004 para compor um caderno de experiências das escolas organizadas por Ciclo de Formação da Prefeitura Municipal de Criciúma que, todavia, não se efetivou em virtude da mudança de governo. A iniciativa de submeter para avaliação essa experiência realizada já no ano de 2004 adveio da falta de discussões que subsidiem o ensino da Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental evidenciada no Editorial dos Cadernos de Formação do RBCE vol. 2 n. 1 2011 – “Sentimos falta, por exemplo, de discussões que subsidiem o ensino de Educação Física no Ensino Médio, assim como nos primeiros anos do ensino fundamental”.

## O QUE SÃO CICLOS DE FORMAÇÃO?

Antes de abordarmos especificamente acerca de uma experiência da Educação Física no contexto de uma escola organizada por Ciclos, é interessante, para nos situarmos no cenário educacional, conceituar, ainda que brevemente, o que são Ciclos de Formação Humana<sup>2</sup>. Os ciclos de Formação referem-se a uma concepção de educação para o Ensino Fundamental, a qual é organizada por ciclos e não mais por séries, em que o direito à aprendizagem é considerado um direito do exercício da cidadania, buscando possibilitar às crianças oportunidade de participar do movimento de transformação social.

Lima (2001, p. 10) salienta que “[...] historicamente a idéia de ciclos de formação está ligada a projetos de transformação social mais amplos que incluem a educação como um dos eixos importantes no processo”, partindo com isso, de uma visão integrada da escola na vida da comunidade e na organização social. Os Ciclos de Formação procuram re-conceituar a escola como espaço de formação de sujeitos e não somente espaço de aprendizagens.

O Currículo e os conteúdos a serem estudados, são organizados pelo coletivo da escola, a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade e com as crianças. Na pesquisa sócio-antropológica, como enfatiza Krug<sup>3</sup> (2001, p. 17) investiga-se “[...] questões-problemas reveladores da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade”. Com base nesta pesquisa são selecionadas “falas” significativas e a partir delas é elaborado o Complexo Temático<sup>4</sup>. Pistrak

---

2. Como indicação de leituras sobre essa temática e associada com a Educação Física sugerimos: Souza Júnior (2007); Pereira e Souza Júnior (2010).

3. Andréa Krug é mestre em educação e em seu livro resgata o processo de construção da experiência dos ciclos de formação humana na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, onde foi assessora pedagógica no período de 1996 a 2000. Na Rede Municipal de Criciúma foi assessora Pedagógica no ano de 2003 na experiência de implantação dos Ciclos de Formação.

4. “Complexus significa tecido junto. Construído através de um tema significativo para a comunidade, selecionado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada pelos professores, constitui-se no instrumento mediador para a construção

apud Krug enfatiza que “[...] o critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual” (Pistrak 1981, p.108 *apud* Krug 2001, p.18-19). Além disso, o Complexo Temático busca romper com os conteúdos preestabelecidos, os quais, são característicos e tradicionais, da escola organizada por séries em que, na maioria das vezes, esses conteúdos são ditados pelas editoras por meio dos livros didáticos.

O planejamento das aulas, com base no Complexo Temático, envolve momentos de estudo da realidade (ER), bem como, uma busca de conhecimentos sistematizados (OC) e por fim um retorno para a comunidade das sínteses propostas a partir das descobertas construídas coletivamente pelas crianças (AC). Krug (2001 p.126) em seus estudos enfatiza que: “A concepção de estudo da realidade atual implicará uma postura de vivência, questionamento e intervenção na realidade, entendida enquanto mundo concreto e concepções que permeiam as relações”. Com essa idéia, se pretende que os alunos atinjam não somente um estudo da realidade atual, mas, que se deixem impregnar por ela e tomar uma posição frente a essa realidade.

A partir dessa ideia, como esclarece Krug (2001, p.117) a educação assume uma posição de revolução social, o qual, admite o aspecto formador da educação: “A educação escolar, ao oportunizar a construção de conhecimentos específicos ao sujeito, transforma sua percepção de mundo e, com isso, sua ação sobre o mundo”. Assim, para que essa discussão não fique no mundo das ideias é necessário, como afirma a autora “[...] a análise das ações pedagógicas e a proposta de um novo conteúdo pedagógico, pensado a partir das condições materiais de produção da sobrevivência e da necessidade de transformar essas condições” (KRUG, 2001, p.117).

---

do conhecimento a partir dos saberes pré-existentes no contexto cultural, onde a escola está inscrita. A partir dele é desenvolvido um conjunto de conceitos (campos conceituais), imediatamente articulados com os conteúdos, específicos de cada campo do conhecimento, permitindo e estimulando o tratamento interdisciplinar dos fenômenos que lhes são inerentes” (Silva, 2004, p.2).

Snyders contribui com o objetivo de conceituar uma escola organizada por Ciclos de Formação ou uma escola definida, por ele, como progressista:

Uma escola em que as crianças do proletariado deixam de constituir um corpo estranho e voltado, portanto, ao fracasso e é bem este o caso, em que aquilo que é ensinado nasce da experiência do proletariado e permanecem em continuidade com ela; em uma escola onde o aluno é feliz, de uma felicidade intensa que não exclui momentos difíceis, austeros e é por certo o caso presente, pois ele sente a sua experiência pessoal completada, enriquecida com o que aprende. E esta escola é necessária: sem ela as crianças, a principiar pelas do proletariado, continuam a ser alvo de forças heteróclitas, contraditórias e “morrerem no campo de batalha” (SNYDERS, 1977 p. 283).

Uma escola organizada por Ciclos não quer perder ou roubar a alegria da infância, ela vislumbra a possibilidade de uma escola transformadora que subverta as normas, os padrões, e que, sobretudo, se posicione a partir da classe oprimida, ou seja, uma escola que seja transgressora sem deixar perder a alegria, o deslumbramento, o encantamento com a vida e as experiências.

Como forma de organização dos grupos de crianças há, nos Ciclos de Formação, um agrupamento das crianças: Infância (6 a 8 anos); Pré-adolescência (9 a 11 anos) e Adolescência (12 a 14 anos). As/Os professoras/es formam um coletivo por Ciclo em que os conhecimentos estudados são de responsabilidade deste coletivo de professoras/es, composto pela/o professora/o de Educação Física, professora/o referência, professora/o itinerante, professora/o laboratório e professora/o de inglês.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CICLOS DE FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

A Educação Física, historicamente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental se caracteriza, entre outros aspectos, pela falta de clareza sobre o que tematiza essa área de conhecimento, trazendo como conseqüência dificuldades na elaboração e seleção dos conteúdos. Historicamente, a Educação Física escolar tem sido marcada por uma prática pedagógica baseada na esportivização da Educação Física, na psicomotricidade, na recreação e ainda na aptidão física e saúde.

A esportivização da Educação Física se expressa na prática de jogos pré-desportivos e no esporte, que consistem em desenvolver capacidades, habilidades e destrezas “físicas” e “morais” que venham a auxiliar em uma prática dos esportes que exigem força, velocidade, resistência, flexibilidade, coragem, perseverança, sobrepujança, competição, rendimento, instrumentalização e especialização dos corpos.

A Psicomotricidade veio contrapor o modelo esportivo, mas também comunga de alguns dos objetivos anteriores, além de uma “[...] preocupação com aspectos que seriam decisivos e que atuariam como suporte para a aprendizagem em geral, e para a alfabetização em particular, como coordenação motora fina, equilíbrio, lateralidade, etc.” (VAZ, PETERS e LOSSO, 2002, p. 71). Ainda no que se refere à Psicomotricidade, Bracht (1999, p. 79) diz que “[...] essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares”, sendo que, nessa perspectiva, o corpo e movimento são considerados como meros instrumentos, e as formas culturais do movimento humano não são consideradas um saber que a escola deveria transmitir.

Paralelamente, também foram apropriadas pela Educação Física escolar a teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora e a recreação. A teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora reforça o modelo esportivo, sendo que tem como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva. Já a recreação, apresenta-se como atividades espontâneas experimentadas pelas crianças com fim em si mesmas ou como atividades propostas pelo professor desarticuladas umas das outras. Assim, a recreação camufla “[...] seu propósito maior que é o de compensar as energias acumuladas durante o tanto de tempo que as crianças ficam submetidas à inércia da sala de aula” (GRUPO, 1996 p.49).

Em todas estas perspectivas de Educação Física, como afirmam Vaz, Peters e Losso (2002, p. 71) “[...] prevalece um olhar sobre as crianças que desconhece a sua condição social, seu enraizamento histórico, suas relações étnicas e de gênero. Observa-se a infância como um tempo

de passagem, uma condição que só se justificaria pelo que virá”. Assim sendo, consideramos necessária uma proposta crítica de Educação Física em que as condições sociais, históricas, culturais, étnicas e de gênero se façam presentes.

Segundo Bracht (1999), para as teorias críticas da Educação Física as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e os princípios da sociedade capitalista industrial moderna. Assim, reproduzi-los na escola por meio da Educação Física significa colaborar com a reprodução social como um todo. Por isso, as teorias críticas da Educação Física sugerem que se deve propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, objetivando desvelar suas vinculações com os elementos da ordem vigente e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as competências para isso. Destarte, “[...] conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT, 1999 p.81). Para que esta Educação Física crítica possa ser realidade na prática diária, no chão da escola, é fundamental, conforme Bracht (1999 p.81), “[...] entender o objeto de estudo da Educação Física, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”.

Um desafio desta nova perspectiva de Educação Física é conquistar legitimidade no campo pedagógico. Bracht traz contribuições para este desafio na medida que aponta propostas em que:

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da E.F. (BRACHT, 1999 p.82-83).

Para pensar a prática da Educação Física escolar numa proposta dos Ciclos de Formação, procura-se, por meio de uma intencionalidade pedagógica, considerar a centralidade da cultura, as condições sociais

concretas das crianças para a produção de conhecimentos para uma Educação Física escolar e crítica. Uma Educação Física, que enquanto componente curricular busca contribuir e materializar práticas em diálogo com outras formas de linguagens na escola, como por exemplo, a linguagem matemática, a linguagem histórica, a linguagem geográfica, a linguagem artística, etc. A seguir descreveremos uma experiência que objetiva tornar mais evidentes esses elementos.

## **SOCIALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA**

Esta experiência ocorreu no ano de 2004 na Escola Municipal Moacyr Jardim de Meneses, localizada no bairro Ceará no município de Criciúma em Santa Catarina. Esta escola compunha uma das quatro escolas que adotaram a organização por Ciclos de Formação na Rede Municipal de Criciúma durante o governo popular do PT no município. O presente relato se refere especificamente a uma experiência com um grupo do 1º ano do 2º Ciclo de Formação, o qual inclui crianças de 9 a 11 anos de idade.

A partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada com a comunidade, antes do início do ano letivo, em visitas às residências das crianças e de seus pais, bem como a partir da pesquisa realizada somente com as crianças no início do ano letivo, foram selecionadas várias “falas”, a partir das quais organizamos o Complexo Temático. Essa organização do Complexo Temático norteou/apontou o que seria significativo integrar a prática pedagógica da Educação Física neste contexto educativo. As “falas” selecionadas, em nosso entendimento, expressavam as contradições sociais na comunidade, sendo que duas delas serão tematizadas neste relato de experiência: Fala 1: *“Não é todo trabalho que precisa estudar. Empregada doméstica não precisa lê”*. Fala 2: *“Não ando de mãos dadas com menino de jeito nenhum”*.

Como vimos no início do texto, o objetivo de organizar o processo de ensino por meio das “falas” significativas está atrelado a ideia de propiciar às crianças uma percepção da realidade vivida a fim de desconstruir

determinada visão de mundo, objetivando intervir e modificar a realidade. Neste grupo em específico, as questões de gênero, manifestadas em uma das “falas” citadas acima, foi uma problemática evidenciada. Tanto durante as aulas de Educação Física, como nos demais momentos, havia a necessidade de muito diálogo e intervenção dos adultos-professores, pois as meninas muitas vezes se negavam a participar de alguma atividade, especialmente se a mesma fosse proposta pelos meninos e vice-versa. Recorrendo aos estudos de Vaz, Peters e Losso (2002 p.76), podemos enfatizar que:

[...] as práticas sociais expressam sobremaneira os preceitos e preconceitos em relação aos gêneros, vinculando uma série de atributos esperados e desejados em meninos e meninas, mulheres e homens. Não é diferente no que se refere às entranhas curriculares e, dentro delas, as práticas corporais, notadamente os jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, na prática pedagógica da Educação Física, compreendemos que durante a realização das atividades, sejam elas jogos ou brincadeiras, os quais se constituem manifestações da cultura corporal de movimento da Educação Física, os conflitos de gênero devem ser tematizados e re-significados para que possamos intervir e mudar a realidade social.

Para trabalhar e tematizar a visão e compreensão que foi evidenciada na primeira “fala”, na qual, se subentende que determinadas profissões não precisam da leitura ou da escrita, ou ainda de consciência crítica, utilizamos a estratégia de trazer os jogos e as brincadeiras, primeiramente, por meio da linguagem escrita, pois na Educação Física, comumente, existe uma resistência em utilizar esta linguagem, sobretudo entre as crianças. Desta forma, pretendíamos que as crianças percebessem que, mesmo as brincadeiras e os jogos, os quais elas experimentavam e vivenciavam nas aulas, também poderiam ser expressos por meio da linguagem escrita, necessitando da leitura para poderem ser compreendidas e experimentadas corporalmente. Aqui, fica evidente que uma proposta de Educação Física pensada num currículo organizado por ciclos de Formação Humana, busca contribuir e materializar práticas em diálogo com outras formas de linguagens na escola.



Para trabalhar estas duas “falas” propusemos, num primeiro momento, que as crianças se organizassem em pequenos grupos de três crianças e, de preferência, que os grupos fossem compostos por meninos e meninas. Cada grupo recebeu uma brincadeira escrita em um papel. Tomamos o cuidado de escolher brincadeiras que as crianças não conheçam, para que elas realmente lessem a brincadeira e procurassem compreendê-la por meio da leitura e não por dedução a partir do título, por exemplo. As brincadeiras escolhidas foram: Salvar o Amigo, Apanhar o Lenço, Pega Bandeira em Equipe, Tubarão na Rede, Levar o Porco à Feira e Matar em Equipe.

As questões de gênero foram um dos princípios que nortearam a seleção das brincadeiras. Em uma das brincadeiras escolhidas as crianças teriam que dar as mãos para brincar, objetivando exatamente problematizar, a indicação da “fala” 2: “*Não ando de mãos dadas com menino de jeito nenhum*”, pois como aponta Brougère (2004, p. 106), a brincadeira pode ser “[...] às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas”. Com essa compreensão planejamos as aulas de modo que, na primeira aula, cada grupo de crianças, após receber o papel com sua brincadeira por escrito, deveria se reunir, ler a brincadeira, discutir e experimentar a brincadeira no pequeno grupo, e posteriormente explicar para o grande grupo. Apesar dessa organização geral indicada, cada grupo trabalhou de forma particular, organizando-se de formas diferentes, sendo que alguns grupos trabalharam na sala, outros solicitaram ir ao parque, outros foram até uma área com árvores que usávamos para realizar as aulas e outros ainda solicitaram ir até a quadra esportiva.

Fazia parte do planejamento a preocupação em acompanhar atentamente como as crianças se organizariam para trabalhar em grupo, pois Krug (2001, p. 126), quando discute sobre a organização dos trabalhos em grupo, indica que

[...] a auto-organização das alunas e alunos implica questões amplas: necessidade de saber trabalhar em grupo com revezamento nas posições de coordenação

entre os participantes do grupo; condições de se organizar em problemas novos, possível a partir de uma intensa participação social em contextos variados e liberdade para iniciativas em questões relativas à organização do grupo.

Compreendemos que esta preocupação também deve estar presente nas aulas de Educação Física, quando temos uma intencionalidade pedagógica e objetivamos, com nossa prática, contribuir com a formação de sujeitos comprometidos com a mudança social. Assim “[...] a valorização do trabalho coletivo e a preocupação com a criação de formas organizacionais pelos envolvidos no processo educativo são fundamentais para possibilitar a autonomia dos sujeitos e a construção de uma sociedade revolucionária onde a escola se constitui em um centro cultural participante da vida social” (KRUG 2001, p.126).

No planejamento das aulas seguintes cada grupo de crianças se responsabilizou em assumir a “coordenação” das aulas – eu como professora estava sempre presente e ciente de como eles pretendiam organizar a aula e também, antecipadamente, havia conversado com eles, auxiliando na tomada de decisões –, explicando a sua brincadeira ao grande grupo, organizando os materiais e escolhendo os espaços a serem utilizados para experimentação de suas brincadeiras. Para uma melhor organização, elaboramos um cartaz com os nomes dos integrantes de cada equipe e a respectiva brincadeira, o qual permaneceu fixado na parede da sala.

Num terceiro momento do planejamento, após cada equipe ter socializado e experimentado a sua brincadeira no grande grupo, propusemos que cada pequeno grupo se reunisse novamente e criassem pelo menos duas regras novas ou diferentes para as suas brincadeiras originais. Essa proposição advém da compreensão de que a mudança de regras de jogos e brincadeiras já pré-estabelecidas exige um esforço por parte das crianças em desconstruir o que já está pronto. No campo de conhecimento da Educação Física esta prática é importante, pois, quando permitimos às crianças mudarem as regras de jogos, brincadeiras e até dos esportes, estamos “questionando” as regras sociais que estão postas, sendo que “[...] as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna” (BRACHT 1999, p. 8).

Na seqüência deste processo de criação de novas regras, organizamos uma nova seqüência para socialização das brincadeiras e jogos com as

novas regras criadas. Assim, as crianças puderam criar suas próprias brincadeiras a partir da brincadeira original, nesse processo, surgiram muitas brincadeiras, até mais interessantes dos que as originais, possibilitando a ampliação e diversificação da cultura corporal de movimento das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na socialização deste relato de experiência é necessário esclarecer ainda que, com base na proposta de uma escola organizada por Ciclos de Formação, o trabalho planejado e desenvolvido nas aulas de Educação Física está entrelaçado com o trabalho das demais professoras, e no que se refere à “fala” selecionada acerca da visão de mundo da comunidade pesquisada relacionada às profissões: *“Não é todo trabalho que precisa estudar. Empregada doméstica não precisa lê”*, foi tematizada de maneira mais consistente pela professora referência.

Percebemos que durante o processo de re-significação das “falas” referentes a questões de gênero, que se deu por meio de brincadeiras e jogos, os quais são compreendidos como temas específicos da Educação Física escolar, foram observadas mudanças significativas nas relações de gênero entre as meninas e os meninos participantes. Por outro lado, é indubitável que ainda continuaram existindo determinados conflitos, todavia, diminuíram significativamente, bem como, a necessidade de problematizações e mediações dos adultos.

Assim, o compromisso como professora, de uma área de conhecimento denominada Educação Física, se deu na tentativa de contribuir com a superação da visão de mundo presente na comunidade escolar pesquisada, oportunizando relações mais igualitárias e de respeito mútuo entre meninas e meninos e uma ampliação e diversificação do repertório da cultura corporal de movimento das crianças buscando contribuir e materializar práticas em diálogo com outras formas de linguagens.

## **REFERÊNCIAS**

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**. ano XIX. N. 48, 1999.

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez. 2004.
- GRUPO de Estudos Ampliados de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis SC**. NEPEF/UFSC/SME Florianópolis, 1996.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Ed. Sobradinho 107, GEDH. 2001.
- PEREIRA, Eliene Lacerda ; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física em ciclos de aprendizagem: contextualizando a política educacional do município do Recife. **Pensar a Prática**. v. 13, n.3, 1-16, 2010.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, Maria Luiza. **Síntese da oficina de Língua Portuguesa**. (mimeo.) SMEC, 2004.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, 85-101, 2007.
- VAZ, Alexandre Fernandez, PETERS, Leila e LOSSO, Cristina Doneda. Identidade Cultural e Infância em uma experiência integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. **Revista da Educação Física**. UME. Maringá, v.13, n.1. p. 71-77. 2002.

**Recebido: 12 outubro 2011**  
**Aprovado: 01 fevereiro 2012**  
**Endereço para correspondência:**  
**Márcia Buss Simão**  
**Rua Lauro Linhares, 689, bl. B1, apt. 108**  
**Trindade**  
**Florianópolis - SC**  
**CEP: 88036-002**  
**marcia@ced.ufsc.br**