



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: APLICAÇÕES PRÁTICAS DA  
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA NA INICIAÇÃO  
ESPORTIVA**

**GAVIN JÁCOME**

**Brasília-DF  
2016**

GAVIN JÁCOME

**DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: APLICAÇÕES PRÁTICAS DA EXPERIÊNCIA  
DE APRENDIZAGEM MEDIADA NA INICIAÇÃO ESPORTIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Licenciatura em Educação Física, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Alexandre Luiz G. Rezende

Brasília  
2016

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos profissionais do meio educacional que reconhecem a importância de seus trabalhos e batalham arduamente em meio a tantas dificuldades para prestar um bom serviço à população. Dedico ainda a minha mãe Udiléa Rodrigues, que tanto me apoiou durante toda essa jornada.

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família, amigos, meus alunos e professores, reconhecendo que todos tiveram uma importância impar na minha formação, reconhecendo a formação para além da formação acadêmica, mas também a formação humana. Agradeço ainda ao meu orientador, Alexandre Rezende, por toda ajuda e paciência no decorrer desse processo. Obrigado.

*Uns sapatos que ficam bem numa pessoa são pequenos para uma outra; não existe uma receita para a vida que sirva para todos.*

*Carl Jung*

## RESUMO

A proposta da educação inclusiva requer uma transformação do modelo da escola atual. O conceito de diferenciação curricular marca o compromisso com a adequação das experiências de aprendizagem de maneira para que todos os estudantes tenham acesso a estímulos relevantes para o seu desenvolvimento e a sua formação humana. A teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por R. Feuerstein, descreve as características do Ciclo de Mediação e os Recursos Auxiliares que possibilitam ao professor fazer uma reflexão crítica sobre a sua ação educativa. Com base nesses conceitos, realizamos uma pesquisa educacional, de caráter qualitativo, nas aulas de Educação Física de uma escola Rural de São Sebastião-DF. Ao longo da ação educativa, uma situação despertou o interesse do pesquisador: a dificuldade de compreensão dos estudantes de comandos complexos em uma atividade de iniciação esportiva, para uma turma de 26 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicam a interrupção do Ciclo de Mediação na fase de interpretação, pois, os estudantes não conseguem entender as explicações do professor. Foram discutidos vários aspectos que interferem na capacidade de compreensão dos estudantes, como também, adequações educacionais que contribuem para enfrentar essas situações. Conclui-se que o uso da EAM pode auxiliar o professor a refletir sobre a sua ação educativa, promover adequações educacionais e buscar novos conhecimentos que enriqueçam a qualidade do ensino da Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Experiência de Aprendizagem Mediada. Ciclo de Aprendizagem Mediada. Pesquisa Pedagógica.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	09
1.1 Contexto .....	11
1.2 Teoria .....	14
2. MÉTODO .....	15
3. REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
4. RESULTADOS .....	22
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO .....	23
5.1 Caracterização da Atividade .....	23
5.2 Ciclo de Mediação .....	24
5.3 Recursos Auxiliares .....	27
5.4 Aprendizagem multicanais .....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	31
7. REFERÊNCIAS .....	32

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão social é um processo amplo que, segundo Sasaki (1997), acontece e se firma como uma tendência em países desenvolvidos desde a década de 80 e, nos países em desenvolvimento, é impulsionada a partir dos anos 90. No Brasil, a temática ganhou força, com aumento do número de estudos na área, apenas a partir da Constituição da República Federativa de 1988, com impulso sistemático dos estudos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como afirma Aguiar (2002; 2004).

Na escola, a prática inclusiva

pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (CARVALHO, 1998, p.170).

Nesse sentido, a escola deve proporcionar a todos, iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Logicamente essa não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se observa que

a idéia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. coexistem, formando este locus extremamente complexo (CIDADE E FREITAS, 2002, p.26).

Vale ressaltar que o processo de inclusão remete ao que entendemos como fundamental, um tratamento com equidade, ou seja, com uma posição diferente das antigas concepções que apontavam para a simples igualdade, que se consubstancia em fornecer um tratamento igual para pessoas que são diferentes, hoje, já entendemos a necessidade da oferta de um tratamento diferenciado para os que são diferentes, a fim de que tenham as mesmas oportunidades que os outros.

Compreende-se, também, que o processo inclusivo se preocupa com o atendimento aos estudantes que apresentam Necessidades Educacionais Especiais - NEE, grupo abrangente que envolve muito mais do que os deficientes, mas, também, qualquer estudante que por qualquer natureza, motivo ou razão, necessite de estratégias diferenciadas de ensino.

Entendemos a escola como um espaço diversificado, que deve proporcionar a todos iguais condições, logo, compete à organização política e pedagógica escolar prestar uma atenção e um cuidado especial para a temática da inclusão. Nesse



sentido as adequações educacionais são essenciais na organização de uma boa prática pedagógica.

Segundo documento elaborado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC, 2003), as adequações curriculares podem ser entendidas como respostas educacionais que visam atender o contínuo de dificuldades de aprendizagem vivenciados no ambiente escolar. Logo, “as adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (SEESP/MEC, 2003, p.34). Elas podem ser de grande a pequeno porte, podendo, respectivamente, trazer modificações desde o projeto político pedagógico da escola até alterações na aula propriamente dita.

Sendo assim, o professor, entendido como o mediador direto da prática pedagógica, deve se comprometer tanto com adequações de grande porte, que envolvem a realização de uma leitura crítica do cenário sócio-político no qual a escola está inserida, como também, com a construção criativa de adequações educacionais de pequeno porte, que se revelam essenciais na qualidade de sua prática de ensino, pois, são elas que dão maior flexibilidade ao processo de aprendizagem, permitindo-lhe atender da melhor maneira possível cada estudante.

Dessa forma, é importante que o professor invista na conquista progressiva de um domínio sobre as estratégias educacionais que proporcionem um ensino inclusivo. Uma das teorias que contribuem de maneira significativa para a formação dessa competência pedagógica, é a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, de R. Feuerstein (1991), que descreve as características dinâmicas e bidirecionais do Ciclo de Mediação existente entre os dois sujeitos chaves da ação educativa, o professor e o estudante, como também, descreve três conjuntos de recursos auxiliares que desempenham um papel catalisador do diálogo entre professor e estudante, a saber: (a) a regulação do nível de atividade, (b) a utilização de estratégias de motivação e (c) a mobilização da atenção do estudante.

A partir das possibilidades explicativas desses conceitos teóricos da Experiência de Aprendizagem Mediada, o presente estudo, foi desenvolvido em escola rural, da cidade satélite de São Sebastião-DF, ao longo das atividades práticas da disciplina de Estágio Supervisionado, no acompanhamento de aulas de Educação Física com foco no ensino de esportes, a fim de preparar os estudantes para participarem em competições interescolares.

## 1.1 Contexto

O contato direto com o ambiente escolar faz parte das experiências consideradas chaves pelo currículo de formação do professor de Educação Física na UnB. Desde o primeiro até o último semestre do curso, os estudantes desenvolvem atividades regulares de observação e envolvimento progressivo com o cenário educativo das escolas públicas do Distrito Federal

A situação problema a ser analisada no presente estudo, foi vivenciada ao longo das atividades da disciplina Estágio Supervisionado, no primeiro semestre de 2016. Como essa disciplina é a culminância das atividades obrigatórias do eixo curricular relacionado com o estágio docente no curso de licenciatura, a escolha da escola costuma ser de acordo com a preferência do estudante.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, de Educação Básica, da região Rural de São Sebastião/DF, mais precisamente na Colônia Agrícola chamada Nova Betânia, localizada a cerca de 35Km de Brasília. A escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, contém, desde crianças com 4 anos de idade até jovens com 16 anos, levando-se em conta os alunos que estão atrasados ou tenham repetido de série.

Vale observar que as condições, em função de Brasília ser a capital do país, são bem diferenciadas das demais regiões. As despesas com segurança, saúde e educação são custeadas com recursos públicos federais. Os professores das escolas públicas do Distrito Federal têm o maior salário inicial, se comparados aos demais Estados do país, quase o dobro do valor previsto por lei para o piso salarial de um professor do Brasil.

O Plano de Carreira do Magistério Público do DF, define que os professores com regime de 40 horas semanais de trabalho têm direito a 37,5% no mínimo, das sua carga horária para coordenação pedagógica, definida como o conjunto de atividades que dão suporte às atividades de ensino, com destaque para formação continuada e planejamento pedagógico. Toda essa conjuntura, diferencia as escolas do Distrito Federal das demais escolas brasileiras, comprometendo a comparação entre elas.

A cidade de São Sebastião apresenta grande crescimento populacional e até o ano de 2014 estava entre as cidades do Distrito Federal com menor IDH-M, com 0,616, segundo dados elaborados pela Fundação João Pinheiro, Ipea e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014). Segundo dados da

CODEPLAN (2013), a população de São Sebastião, que inclui a zona urbana, possui uma renda média domiciliar mensal de 3,73 salários mínimos, logo, a comunidade da escola rural tem um nível socioeconômico que corresponde às classes C e D da classificação do IBGE.<sup>1</sup>

De modo geral, todos os alunos moram longe da escola, porém, ainda assim, é a escola mais próxima da residência da maioria dos alunos, ficando, em média, a cerca de oito quilômetros de distância. Quase todos se deslocam até a escola por meio do ônibus de uma empresa terceirizada, contratada pelo Governo do Distrito Federal para prestar o serviço de transporte dos alunos para a escola.

A escola conta com um professor e uma professora de Educação Física no corpo docente, ambos efetivos e com carga horária de trabalho semanal de 40 horas, tendo a professora ingressado em 2015 e o professor desde 2004. No presente estudo, acompanhamos o professor que identificaremos como Marcos (nome fictício), que é responsável pelas turmas das séries finais, quinto ao nono ano, do Ensino Fundamental. Marcos é formado por uma instituição de ensino superior pública desde 1988 e tem duas especializações, uma em educação física escolar e outra em natação e hidroginástica.

Ao prestar esclarecimentos sobre o objetivo da proposta pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física, o professor Marcos argumenta que uma das finalidades da escola é enriquecer a cultura corporal dos alunos, pois, como residem em uma zona rural, possuem pouco acesso a atividades esportivas e culturais.

O esporte, nesse caso, figura como uma oportunidade para o contato e para a integração com outras realidades sociais e com outras pessoas que praticam a mesma modalidade, o que se concretiza por meio da organização de equipes esportivas representativas da escola, que participarem dos Jogos Interescolares de São Sebastião.

No caso específico dessa escola, em que, tanto equipes masculinas e femininas de várias modalidades, conquistaram diversas vezes o título de campeã nos Jogos interescolares do São Sebastião, o que permitiu a escola ser tricampeã no quadro geral de pontuação dos jogos em 2014, observa-se a existência de um destaque

---

<sup>1</sup> De acordo com a classificação do IBGE, considera-se: Classe A uma renda domiciliar maior do que 15 salários mínimos; Classe B, entre 5 e 15 salários mínimos; Classe C, entre 3 e 5 salários mínimos; Classe D, entre 1 e 3 salários mínimos, e; Classe E, menos de 1 salário mínimo.

para a cultura esportiva, que contribui para a valorização de toda a comunidade escolar, que se orgulha e, em alguns momentos, vangloria-se dessas proezas.

O plano de ensino do professor se dirige para as modalidades esportivas clássicas, que normalmente estão presentes no programa de competições dos Jogos Interescolares, sem, no entanto, restringir-se a uma em especial. As modalidades priorizadas são: basquetebol, voleibol e handebol, pois o futsal, na interpretação do professor, é uma modalidade já conhecida e praticada pelos alunos fora da escola.

As modalidades esportivas são divididas em blocos, cada um com três semanas de duração. Transcorrido o período de três semanas, inicia-se um novo bloco de aulas com outra modalidade e, ao final, o ciclo composto pelos três blocos se repete uma segunda vez. Essa organização dos conteúdos viabiliza o contato dos alunos com experiências diversificadas.

As estratégias de ensino utilizadas nas aulas estão dirigidas para a familiarização dos alunos com as regras e com os fundamentos técnicos de cada modalidade, de forma a viabilizar uma participação efetiva nos jogos. O professor, para transmitir o conteúdo, recorre, principalmente, à explicação verbal e a demonstração prática.

As atividades são apresentadas como tarefas, ou seja, o comando contém todas as informações necessárias sobre o que (?) e como (?) deve ser feito, e, portanto, a aprendizagem é resultado da repetição dos exercícios para a automatização do controle dos movimentos e aperfeiçoamento do domínio da técnica.

A receptividade e a motivação dos alunos para participar das aulas de iniciação esportiva é grande, poucos alunos não se envolvem, o que contraria a tendência usual de resistência às atividades esportivas que costuma ser relatada em alguns cenários escolares.

Na observação das atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física, uma situação específica despertou a atenção: as dificuldades dos estudantes para compreender e executar tarefas com comandos cognitivos complexos, como por exemplo, quando eram utilizados dois ou três comandos diferentes, cada um deles associado a uma ação diferente, mas, os estudantes, confundiam-se e, ao invés de prestar atenção ao comando, optavam por fazer o mesmo que o colega mais próximo estivesse fazendo, estando ele certo ou não.

Se os estudantes tinham dificuldade de compreensão dos comandos, o professor, por sua vez, repetia várias vezes as orientações verbais, acompanhadas de demonstrações práticas, porém, sem conseguir ser bem sucedido na proposta de ensiná-los a responder a estímulos diferenciados.

## **1.2 Teoria**

O delineamento teórico-metodológico da pesquisa se divide em duas etapas de análise: na primeira etapa vamos analisar o cenário educativo e o processo ensino-aprendizagem a partir do referencial teórico da “experiência de aprendizagem mediada”; na segunda etapa, vamos dedicar uma atenção especial ao conceito da aprendizagem multicanais, como parte da tentativa de promover uma diferenciação curricular que corresponda às necessidades individuais de cada estudante.

A primeira etapa de análise se dedica a uma reflexão sobre o processo de mediação que ocorre entre professor-aluno-conhecimento. Não estamos preocupados com o aprendizado de competências específicas previamente definidas, mas, com a participação efetiva dos sujeitos nas diversas possibilidades de comunicação e diálogo que o ciclo de mediação oferece. Nosso interesse, portanto, é fazer a descrição e a análise crítica das adequações educacionais utilizadas pelo professor para garantir a participação de todos nas atividades propostas para a aula de recreação.

Na segunda etapa de análise, vamos recorrer à metodologia denominada de Teoria Fundamentada nos Dados, própria de estudos educacionais de caráter qualitativo, que iniciam a pesquisa por uma abordagem exploratória e ecológica que possibilita a seleção de variáveis consideradas como chaves para depois, em um segundo momento, escolher um referencial teórico complementar que vai fornecer os esquemas interpretativos para melhor compreensão dessas variáveis de estudo que foram apontados como significativas para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para a segunda etapa, consideramos o conceito aprendizagem multicanais, que chama atenção para o fato de que cada pessoa possui um canal de aprendizagem preferencial para a aprendizagem de novos conhecimentos, o que sugere ao professor a necessidade de promover a diferenciação curricular como uma estratégia educacional para atingir o maior número de estudantes possível.

## 2. MÉTODO

A seleção do tema, “dificuldade para compreender comandos complexos”, foi motivada pela preocupação com qualificação do ensino do esporte da escola. A coleta de dados foi realizada por meio: (a) de entrevistas informais com o professor de Educação Física da escola, para obter informações gerais sobre a turma, e (b) da observação das aulas e interação com os estudantes ao longo de 80 horas do estágio supervisionado. Em meio as observações uma atividade foi escolhida para ser analisada com base na Experiência de aprendizagem mediada. Na turma estudada, o pesquisador não atuou como docente.

As questões a serem respondidas pelo estudo são: Quais são os aspectos que auxiliam na compreensão das dificuldades de compreensão de comandos complexos? Quais são as estratégias alternativas de mediação que podem ser utilizadas para diminuir ou evitar a dificuldade de compreensão? Quais são as relações existentes entre a dificuldade de compreensão dos estudantes e a proposta político-pedagógica da escola para o esporte?

A turma de estudantes observada era do 6º ano do Ensino Fundamental. Composta de 26 estudantes, de ambos os sexos, com faixa etária entre 12 e 14 anos de idade. A turma foi selecionada, parte por um critério de conveniência, visto que o professor tinha demonstrado disponibilidade, mas, também, pelo fato de o pesquisador já ter um contato prévio.

A situação problema selecionada para análise foi vivenciada em uma aula do 2º bimestre, de 2016. No bimestre anterior o professor desenvolveu atividades práticas com enfoque no handebol.

Trata-se de uma pesquisa pedagógica, ou seja, que tem como objeto de estudo a ação educativa. A investigação tem um caráter qualitativo, e adota uma perspectiva descritivo-interpretativa, com o objetivo analisar as possibilidades do uso da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada para refletir sobre como o professor pode recorrer à diferenciação curricular para construir estratégias educacionais que contribuam para auxiliar estudantes de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades na compreensão de comandos complexos, a desenvolver a capacidade de leitura da situação problema para tomar a decisão tática mais adequada durante o jogo.

Como instrumento de registro da situação problema, fez-se o uso do diário de campo para anotar todos os pontos relevantes das observações.

Quanto aos procedimentos, primeiramente foram realizadas observações para o reconhecimento da realidade escolar, 10 horas no total, o que permitiu compreender e descrever o Cenário Educativo. Posteriormente, a situação problema relacionada com a dificuldade de compreensão dos estudantes, foi selecionada com intuito de ser debatida e analisada com base no referencial da Experiência de aprendizagem Mediada, para esse processo o estagiário contou com 60 horas.

A relevância de um estudo que mantém um olhar crítico sobre as questões sociológicas que circunscrevem a ação educativa e, ao mesmo tempo, direciona o foco para as questões didáticas, destaca-se pela capacidade de contribuir para que os educadores reflitam sobre as adequações educacionais necessárias ao cumprimento, na prática, de uma educação inclusiva, comprometida com a garantia de isonomia das condições para o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes.

### **Objetivo**

Analisar as características do processo de mediação da aprendizagem, de forma a discutir as estratégias educativas que interferem na dificuldade de estudantes, do 6º ano do Ensino Fundamental, para compreender comandos complexos, utilizados nas aulas de Educação Física, de uma escola pública do Distrito Federal, que se dedica à atividades de iniciação esportiva.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa sobre a diferenciação curricular em educação física do Núcleo de Esporte da FEF/UnB, que se dedica ao estudo do processo de construção de uma ação educativa capaz de atender às necessidades dos estudantes e de comprometer-se com a promoção efetiva de sua aprendizagem.

A reflexão, tanto sobre as boas práticas como sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da ação educativa ocorre em duas direções: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência

exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de cenário educativo), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter pedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades de ação do professor na mediação da relação entre o estudante e o conhecimento a ser aprendido (denominada de ciclo de mediação).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no estudo da diferenciação curricular em educação física, vamos: (1) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (2a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação do conhecimento construído entre professor e estudante; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nos dois sentidos possíveis, e, (2c) recorrer à Teoria Fundamentada nos Dados para desenvolver a análise exploratória da variável ecológica considerada chave ao longo da análise, a ponto de motivar o pesquisador a identificar um referencial teórico complementar, no intuito de obter esquemas interpretativos que auxiliem na construção de adequações educacionais, que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Insistimos em acrescentar um passo metodológico relacionado com a Teoria Fundamentada nos Dados para destacar que o professor deve manter uma atitude de compromisso com a formação continuada, pois, a qualidade da ação educativa depende da sua capacidade para enriquecer as estratégias de mediação a serem utilizadas na ação educativa, por meio de uma leitura crítica da literatura científica existente, sobre os pontos que julgar pertinente para o seu aprofundamento de conhecimentos. Não se trata de uma modificação do objeto de estudo, que continua a ser o processo de diferenciação curricular, mas, a discussão sobre as possibilidades de diferenciação curricular suscitadas pela compreensão diferenciada de um aspecto da realidade educacional. No caso do presente estudo sobre a aprendizagem multicanais para verificar como a aplicação desse conceito na prática.

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir a sua proposta pedagógica para a Educação Física, deve estar comprometido com a garantia da inclusão de todos os seus estudantes. A menção ao princípio da inclusão, de acordo



com a Declaração de Salamanca (1994), não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas, a concepção de uma escola capaz de educar a todas os estudantes, e de educa-los juntos. Se queremos ter uma sociedade inclusiva, temos que ser capazes de construir uma escola que não separe as pessoas em função de suas características, mas, ao contrário, que promova a diferenciação curricular necessária para que todos convivam e se desenvolvam para usufruir, de forma plena, de seus direitos sociais.

Para atender a essa diretriz pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua ação educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual se posiciona como um país emergente volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à diferenciação curricular

A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e

(2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a diferenciação curricular na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte

do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada, a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria sócio-cultural de Vygotsky, o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sócio-cultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre professor e estudante, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a ação educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre educador e estudante ao longo da ação educativa.

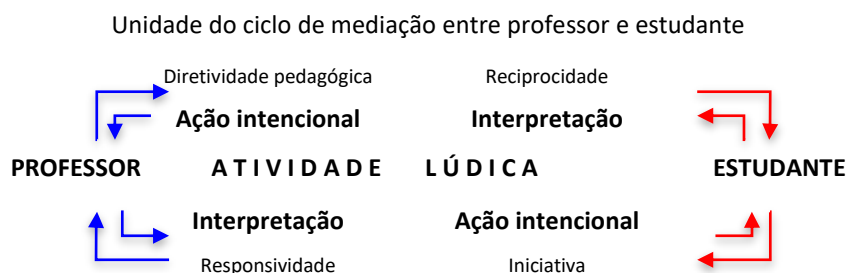
O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados

atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta (FEUERSTEIN, 1991).

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como diretividade pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro (FEUERSTEIN, 1991).

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à diretividade pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade (FEUERSTEIN, 1991).

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.



O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua diretividade pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o estudante é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo estudante.

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser rompido em função de atitudes inadequadas do estudante, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

Além das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve três recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações ou adaptações que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação, (3) mobilização da atenção (FEUERSTEIN, 1991).

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como atividade durante a ação educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação à competência, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do estudante, e; (b) desafio, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou apresentando outro tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades (FEUERSTEIN, 1991).

A utilização de estratégias de motivação do estudante se divide em três alternativas complementares, ambas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do estudante, recompensa-o pelo empenho na busca de solução da situação problema; (b) mudança, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do estudante, comunica ao estudante que obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento afetivo, quando o professor é capaz de demonstrar para o estudante, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência durante a ação educativa (FEUERSTEIN, 1991).

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias diferenciadas entre si, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a

solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando-o a conhecimentos prévios, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional (FEUERSTEIN, 1991).

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares	
Estudante	Ação intencional	1	A. regulação do nível de dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> <li>A1. regulação à competência</li> <li>A2. desafio</li> </ul>
Professor	Responsividade	2		
Professor	Diretividade pedagógica	3		
Estudante	Reciprocidade	4	B. utilização de estratégias de motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>B1. elogiar</li> <li>B2. mudança</li> <li>B3. envolvimento afetivo</li> </ul>
Professor	Diretividade pedagógica	1		
Estudante	Reciprocidade	2	C. mobilização da atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>C1. experiência partilhada</li> <li>C2. transcendência</li> </ul>
Estudante	Ação intencional	3		
Professor	Responsividade	4		

#### 4. RESULTADOS

O presente estudo cumpre parte das exigências acadêmicas para a conclusão de curso de Licenciatura em Educação Física. Foi desenvolvido em meio a uma experiência de contato com a realidade escolar por meio da disciplina Estágio Supervisionado. Visitamos e observamos durante 16 dias, as atividades realizadas nas aulas de Educação Física de uma escola rural da cidade satélite de São Sebastião-DF.

A situação problema a ser analisada foi vivenciada em uma aula de basquetebol, em uma atividade voltada para o aprendizado da técnica do drible (correr e quicar a bola) para a condução da bola da defesa para ataque. A atividade foi realizada na quadra e utilizou de 12 bolas de basquete além do apito utilizado pelo professor.

O professor organizou os alunos aleatoriamente em coluna, um na frente do outro, cada um com uma bola de basquete. A atividade consistia em driblar a bola para atravessar a quadra. Depois de ter colocado os alunos em colunas, ele explicou que a cada sinal sonoro (apito) implicaria em atitudes diferentes. Um único apito seria o sinal de corrida para frente com condução de bola; dois apitos seriam o sinal

para quicar a bola parado; e por fim, três apitos seriam o sinal para conduzir a bola correndo para trás.

Porém os alunos não conseguiram associar os comandos sonoros com as execuções motoras, de forma que muitos deles paravam quando escutavam o apito e copiavam o que os outros alunos fizessem. O professor parava a atividade a todo momento e repassava os comandos. Como estratégias ele sempre pedia que eles colocassem as bolas debaixo dos pés (evitando que eles dispersassem da explicação), porém todas as vezes que ele tentava executar a atividade os alunos voltavam a se confundirem e errar a tarefa.

Vale elencar as exigências do professor quanto as técnicas específicas das modalidades esportivas, como era o caso do handebol aonde ele sempre precisava parar a saída de bola para explicar que o pé oposto a mão que arremessa deveria ficar sobre a linha da lateral pra fazer a saída de bola.

Outra tarefa observada foi a execução de movimentação em 8, que o professor trabalhou com o handebol, novamente o professor os mandava repetir os movimentos quando eles erravam os passes. Essa atividade também foi pela turma de 6º ano que aparentava dificuldades básicas de passe, como força de arremesso.

Evidencia-se nas aulas um forte cunho preparatório para os jogos interescolares, com aulas diretivas e voltadas para o domínio esportivo, muitas vezes focada na tarefa e nas regras dos jogos, nesse contexto como se dá a relação das adequações em virtude dessa realidade?

## **5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO**

### **5.1 Caracterização da atividade**

A situação problema observada na aula de iniciação esportiva tem caráter de tarefa, pois, os estudantes não são colocados diante de uma situação problema, na qual precisam tomar uma decisão sobre “o que fazer”. O professor descreve duas ou três possibilidades de ação e as associa com comandos diversos: se o sinal for 1, a tarefa a ser realizada é X; quando o sinal for diferente, 2, a tarefa deve ser Y, e assim por diante. Trata-se, portanto, de uma atividade que exige atenção, já que a definição da ação a ser realizada pelo aprendiz depende do tipo de sinal sonoro emitido pelo educador. Essa estrutura corresponde a parte das exigências presentes

no jogo, na medida em que o jogador, para escolher a jogada que vai realizar, deve, antes, fazer uma leitura tática de situação de jogo.

No que diz respeito ao grau de complexidade cognitiva, essa atividade pode ser classificada como complexa, tendo em vista que envolve 3 comandos diferentes. A tarefa a ser realizada se diferenciava em função da quantidade de apitos, a lembrar, se o professor desse um único apito, o estudante deveria correr e driblar a bola deslocando-se para frente; quando o sinal tivesse dois apitos, o estudante deveria quicar a bola parado, sem se deslocar, e, no caso de três apitos, o estudante deveria correr e driblar a bola se deslocando para trás.

Por ser um sinal sonoro, o estudante deveria ter, primeiro, atenção para discriminar qual era o sinal e, depois, rapidez para realizar a ação, pois, a organização da atividade estava sobre a forma de estafeta, quando filas competem entre si. Em relação a tarefa a ser executada, a variação estava relacionada, basicamente, com o direção do descolamento. Nas três atividades, o estudante deveria realizar o mesmo fundamento técnico, correr e driblar a bola. A diferença era: avançar, ficar parado ou recuar, em uma linha reta.

Ao analisar o estímulo sonoro, podemos dizer que se trata de um sinal de simples assimilação, mas, que exige o controle da ansiedade, tendo em vista que é preciso esperar um pouco para ter certeza de quantas vezes o professor vai apitar. Essa aparente simplicidade, porém, não parece ser suficiente para auxiliar os estudantes a cumprirem de maneira adequada os comandos, pois, eles demonstravam estar mais propensos a se guiar pelos sinais visuais emitidos pelos demais colegas de classe, do que pelo sinal sonoro do professor.

Apesar de a atividade não ter fluído da maneira esperada, é possível afirmar que o professor selecionou uma atividade adequada no que diz respeito a regulação do nível de dificuldade. Trata-se de um comando que apresenta um caráter complexo, mas, mesmo assim, ainda com um grau de dificuldade baixo.

## **5.2 Ciclo de Mediação**

Se analisarmos a situação a partir das características descritas para o Ciclo de Mediação, podemos identificar que ocorreu um interrupção da dinâmica de comunicação entre professor e estudante na fase de *interpretação*, pois, o estudante demonstra que não compreendeu o significado presente na atividade proposta pelos professor.

Toda vez que nos deparamos com uma interrupção do ciclo de mediação e, conseqüentemente, temos que analisar, de maneira pormenorizada, as diversas possibilidades de explicação dos motivos que provocam essa interrupção, nos deparamos com nuances do processo que normalmente ficam despercebidas, mas que agora, diante da dificuldade de mediação, aparecem e auxiliam no fornecimento de dicas para a construção de adequações nas estratégias educacionais que possibilitem o sucesso da aprendizagem.

Nos momentos em que, professor ou estudante, expressam ações intencionais, é possível diferenciar duas propriedades que estão presentes de forma simultânea: expressão e transmissão.

Enquanto a expressão se refere a maneira utilizada pelo sujeito para emitir uma mensagem, o que abrange tanto *o que* se diz, como também, *como* se diz, a transmissão, por sua vez, pressupõe a recepção da mensagem pelo outro sujeito. Logo, se a mensagem emitida não é compreendida, a transmissão não ocorreu. A transmissão pode, portanto, ser nula, parcial ou total, e devem ser avaliados os aspectos que provocam interferências e comprometem a recepção da mensagem.

Esses dois aspectos, expressão e transmissão, fazem parte da responsabilidade da pessoa que executa a ação intencional, e interferem, de maneira indireta, na possibilidade de a interpretação, que se refere ao papel da segunda pessoa. A interpretação, portanto, inaugura a fase seguinte do ciclo de mediação, na qual está em questão o papel ativo do sujeito que recebe a mensagem. Quem recebe a mensagem tem o poder de, inclusive, acrescentar novos significados à mensagem do sujeito emissor.

O professor, é evidente, organiza a ação educativa a partir de uma diretriz chave para a iniciação esportiva, o desenvolvimento da capacidade de discriminar os diversos estímulos presentes durante o jogo. Esse é um dos elementos que contribuem para a realização de uma leitura tática do jogo e, conseqüentemente, para a formação de um jogador inteligente.

De acordo com os elementos do Ciclo de Mediação podemos destacar que não parecem existir dificuldades relacionadas com: a *atividade lúdica* e a *reciprocidade*. A atividade selecionada pelo professor corresponde, de maneira adequada, ao objetivo da aula; mantém os estudantes em contato com a bola e envolvidos em uma competição entre as filas, o que traz para o exercício, parte da



pressão de tempo que caracteriza o jogo. Sendo assim, não parece necessário substituir a atividade.

Os estudantes estavam motivados e com disposição para realizar a atividade e para aprender a jogar, de forma que a reciprocidade, questão marcada por uma dimensão de caráter mais afetivo, quando o estudante revela se está em sintonia com a direção proposta pelo professor para a ação educativa, também não parece ser o problema.

O professor, como parte de sua estratégia para explicar os comandos, teve a preocupação de reunir os estudantes, solicitar que as bolas ficassem paradas, debaixo dos pés, e de demonstrar na prática, cada um deles, como também, diante da dificuldade de compreensão, o que é comum em uma atividade totalmente nova, teve paciência para repetir as explicações e as demonstrações várias vezes.

Porém, ao reiniciar a atividade, os estudantes continuavam com dificuldade para discriminar e obedecer aos comandos. Diante da incerteza sobre o que fazer, optavam por olhar para o colega do lado e copiar eles estavam fazendo. Isso indica que não houve, de fato, uma transmissão efetiva dos comandos, ou, que essa transmissão ocorreu de maneira parcial.

O principal elemento do ciclo de mediação que, nesse caso, parece estar provocando uma interrupção de sua dinâmica comunicativa, é a interpretação que os estudantes têm dos comandos do professor. Sendo assim, quais são as adequações educacionais possíveis de serem utilizadas pelo professor para resolver esse tipo de problema?

Antes de prosseguir na análise, é preciso verificar se a inversão do Ciclo de Mediação é uma alternativa para esse caso. Como, do ponto de vista conceitual, o Ciclo de Mediação é bidirecional, a inversão do sentido em que ocorre a comunicação às vezes é uma boa e simples opção para superar algumas dificuldades educacionais. Ou seja, ao invés da explicação da atividade ser feita pelo professor para o aluno, pode-se escolher um estudante, que demonstre ter compreendido o comando, e repassar para ele a responsabilidade de explicar o comando para os outros alunos da turma.

Essa opção tem respaldo na teoria de Vygotsky, pois, como a linguagem é um elemento de mediação para a formação do pensamento, a maneira que os estudantes usam para se comunicar entre si, amplia a sua capacidade de explicar os comandos de uma maneira que os seus colegas entendem com mais facilidade. Da

mesma forma, da organização do raciocínio dos estudantes-crianças para lidar com a situação problema costuma ser diferente da lógica utilizada pelo professor-adulto, logo, às vezes, é mais efetiva a possibilidade dos estudantes compartilharem um aprendizado entre si, do que entre professor e estudante.

Como, no entanto, nenhum estudante se destacou na compreensão dos comandos, recorrer à inversão da direção do ciclo de mediação não é uma opção interessante de ser aplicada nesse caso em particular. Vamos, portanto, analisar as contribuições advindas do uso dos recursos auxiliares de mediação.

### 5.3 Recursos Auxiliares

De acordo com a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, o professor pode recorrer a três recursos auxiliares de mediação, que lhe apresentam novas possibilidades para a construção de adequações educacionais, a saber: (1) a regulação do nível de habilidade; (2) a utilização de estratégias de motivação e (3) a mobilização da atenção.

No que diz respeito a regulação do nível de dificuldade, a despeito de a avaliação inicial indicar que a atividade pode ser considerada como de fácil execução, e o nível de exigência cognitiva ser correspondente ao desenvolvimento dos estudantes de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, como a compreensão estava comprometida, faz-se necessário promover um ajuste da atividade à competência real dos estudantes.

O recurso auxiliar indicado para esse caso é denominado de *regulação à competência*, ou seja, diante da dificuldade de aprendizagem demonstrada pelos estudantes, o professor deve modular o nível de dificuldade do problema tornando-o mais simples. Sendo assim, se a intenção inicial do professor era exatamente o contrário, ou seja, utilizar o *desafio*, situação em que o professor aumenta o nível de dificuldade da atividade para desafiar os estudantes a se desenvolverem, a resposta obtida dos estudantes sugere a necessidade de uma adequação do recurso auxiliar utilizado.

Essa regulação à competência pode ocorrer de várias formas, talvez a mais simples seria por meio de uma divisão da tarefa em partes. Neste caso, ao invés de explicar os três comandos de uma vez só, o professor opta por explicar um comando por vez.

Os estudantes são orientados a driblar a bola parados e, quando ouvirem um apito, devem correr e driblar para frente até o outro lado da quadra. Repete-se a atividade cinco vezes. Em seguida, o professor introduz um novo comando. Os estudantes devem correr e driblar até o outro lado da quadra e, quando ouvirem dois apitos, devem parar e driblar a bola no mesmo local. Repete-se a atividade cinco vezes. Em seguida, o professor utiliza os dois comandos alternadamente, um apito correr e driblar para frente, em seguida, dois apitos driblar parado. Repete-se a atividade cinco vezes. Por último, o professor utiliza os comandos aleatoriamente. O terceiro comando, correr e driblar para trás, quando ouvir três apitos, pode ser introduzido na aula seguinte, junto com o comando de ficar parado. Depois, ainda somente com dois comandos simultâneos, o professor deve utilizar o comando de correr e driblar para trás com o de correr e driblar para frente. Em uma terceira aula, o professor pode relembrar as combinações anteriores e depois, tentar utilizar os 3 comandos em uma mesma atividade.

Essa estratégia não descaracteriza a atividade fim, pois, o comando continua a ser o mesmo, a quantidade de apitos, assim como, a ação motora permanece a mesma, driblar a bola parado ou correr e driblar a bola, para frente e para trás. A diferença é que a diferenciação dos comandos é feita de maneira progressiva, do simples para o complexo, até chegar na atividade inicialmente proposta pelo professor, facilitando a compreensão e execução por parte dos estudantes.

Em relação à *utilização de estratégias de motivação*, os recursos auxiliares oferecem três alternativas que se complementam, todas relacionadas a motivação extrínseca, são elas: o *elogio*, a *mudança* e o *envolvimento afetivo*. Por se tratarem de estratégias de motivação essas adequações devem ser utilizadas durante todo o processo, sempre que o professor verificar que é conveniente.

O uso dessas estratégias requer do professor uma observação atenta da atitude dos estudantes durante as atividades e a seleção tanto do momento, como também, da maneira mais adequada para utilizá-las. O *elogio* não tem por objetivo destacar os que executam corretamente, mas, os que se esforçam na realização da tarefa. A *mudança* não deve esperar a aprendizagem dos comandos como um todo, mas, preocupar-se em comunicar ao estudante que ele está melhorando, progressivamente. O *envolvimento afetivo* deve ser contínuo, pois, os estudantes devem perceber o prazer do professor em ensinar.

Os recursos auxiliares relacionados com a mobilização da atenção oferecem ao professor duas sugestões: a *experiência partilhada*, e a *transcendência*.

Na *experiência partilhada* o educador se envolve diretamente com a atividade proposta e participa em conjunto com o estudante. O professor pode deixar que um estudante assuma o seu lugar e dê os comandos. Nesse caso, é importante, em função do objetivo, que ele também erre, caso contrário, não se colocará na mesma posição em que os estudantes estão. Quando os estudantes tem a oportunidade de ver que o professor erra, sentem-se mais a vontade para também tentar e errar, pois, entendem que estão em um processo de aprendizagem.

A estratégia da transcendência, por sua vez, consiste na extrapolação do problema para além da situação imediata. O professor, portanto, recorre a conhecimentos prévios dos estudantes de forma a subsidiar a solução do problema. Um exemplo prático é associar os sinais sonoros com o apito de um guarda de trânsito, na expectativa de estimular os estudantes a estarem atentos ao sinal, pois, da maneira como a atividade foi descrita, está evidente que os estudantes decidem o que fazer pelo que eles veem e não pelo que ouvem.

#### **5.4 Aprendizagem multicanais**

O último passo metodológico do estudo é a Teoria Fundamentada nos Dados, oportunidade para que o professor selecione uma variável chave para a situação descrita, identifique um referencial teórico que o auxilie para que tenha uma compreensão melhor dessa variável, e discuta as possibilidades de reorganização de sua ação educativa a partir dessas novas informações.

No presente estudo, escolhemos aprofundar conhecimentos sobre o conceito de aprendizagem multicanais, sugerido por Cláudio de Moura Castro (2005), para alertar os professores sobre os diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes. Enquanto a aula tradicional utiliza somente o canal auditivo, pois, transmite as informações de maneira exclusivamente verbal, existem diversos estudantes que aprendem melhor se a informação for transmitida de maneira visual, enquanto outros, precisam vivenciar uma situação prática na qual os conceitos devem ser aplicados, pois, aprendem melhor quando tem a oportunidade de fazer. É possível acrescentar a essas possibilidades, os que conseguem aprender de forma efetiva quando podem ler ou quando tem que escrever sobre algo.

De acordo com essa perspectiva, todo conteúdo deveria ser transmitido por meio de diversos canais de comunicação: ouvir, ver, fazer, ler, escrever e falar. A repetição não seria enfadonha, pois, cada recurso envolve competências diferentes e revela características e aspectos diferentes do mesmo conteúdo.

Se trazemos esse conceito de aprendizagem multicanais para a iniciação esportiva, o professor, que até então estava utilizando somente o ouvir e o ver, pode utilizar novas estratégias metodológicas que coloquem os estudantes diante dos mesmos comandos, mas, tendo que utilizar canais de comunicação diferentes.

Por exemplo: os estudantes poderiam ser instigados a escrever os comandos utilizados na aula que seriam afixados como placas para consulta ao longo da aula; os estudantes poderiam ser responsáveis por explicar os comandos para os colegas, mesmo que ainda não tivessem compreendido claramente o que deve ser feito, pois, o objetivo é que aprendam na medida em que tem que explicar aos outros; os estudantes podem ser desafiados a criar e explicar novos sinais ou novas tarefas a serem realizadas a partir dos mesmos sinais; outra alternativa é desenhar, como em uma história em quadrinhos, a atividade a ser executada.

O mais importante, no entanto, é que o professor verifica que, ao buscar novos conhecimentos, é capaz de, também, propor novas adequações educacionais que enriquecem a qualidade de sua ação educativa. A formação continuada é um elemento chave para o aperfeiçoamento e a capacitação docente para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Em relação à proposta pedagógica do professor, é importante valorizar a iniciativa de investir no ensino do esporte e a proposta de tornar a escola conhecida por meio de sua participação nas competições escolares. É preciso ponderar, no entanto, que a Educação Física, no contexto escolar, deve oportunizar aos seus alunos a possibilidade de vivenciar a cultura corporal de movimento como um todo, de acordo com o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Neste sentido, cabe ressaltar que o esporte é um dos componentes curriculares da Educação Física, mas que, em algum momento, o professor deve também contemplar na sua programação, atividades relacionadas com as lutas, a dança e a ginástica, pois, trabalhar apenas esportes pode ser considerada como uma visão reducionista do conteúdo da Educação Física.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O uso da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada pode auxiliar tanto na interpretação do problema como na busca por soluções, visto que compreender o problema é o primeiro passo para buscar estratégias de resolução, o que demonstra que o educador, entendido como mediador do processo, necessita estar em constante processo de aperfeiçoamento, visto sua importância no processo de ensino e os desafios da educação inclusiva.

Com uma síntese da discussão dos resultados, apresentamos as seguintes recomendações: (1) que os professores sejam estimulados a uma reflexão contínua sobre a sua ação educativa, de modo serem capazes de construir estratégias de mediação pedagógica que garantam a inclusão de todos e uma aprendizagem efetiva; (2) que o compartilhamento de saberes e boas práticas entre os professores contribua para estimular a sua dedicação a uma análise crítica de sua ação educativa e a produção de conhecimentos pedagógicos; (3) que os professores estejam conscientes de seu compromisso com a formação continuada como parte dos requisitos para a melhoria da qualidade de ensino da educação física escolar.

**REFERÊNCIAS:**

AGUIAR, J. S. **Educação Inclusiva: Jogos para o Ensino de Conceitos**. 1ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

AGUIAR, J. S. **O Jogo no Ensino de Conceitos a Pessoas com Problemas de Aprendizagem: Uma Proposta Metodológica de Ensino**. 2002. 71f. (Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A aula expositiva é a iguana do ensino**. 10º encontro do Fórum Educação & Conjuntura, 2005. (Comunicação oral).

CIDADE, R.E.; FREITAS, P.S. **Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola**. Integração, Brasília, v.14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do**

**padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada.** Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2005, vol.11, n.3, pp.335-354.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. **Mediated Learning Experience: A Theoretical Review.** In:FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A.J. (Eds). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications.** London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991. p. 3-51.

SASSAKI, R. D. **Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.