



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Matheus Teofilo Elias

**Flexibilização Educacional e Transtorno do Espectro Autista: Mediação para
Inclusão**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2018

MATHEUS TEOFILO ELIAS

**Flexibilização Educacional e Transtorno do Espectro Autista: Mediação
para Inclusão**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação 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. de Rezende

Brasília
2018

Folha de aprovação (deve ser solicitada na secretaria da FEF)

Dedicatória

Dedico esse trabalho, em especial, para os meus pais. Reconhecendo toda trajetória de vocês até chegar onde estão, de uma vida humilde no sertão do nordeste para uma vida com melhores condições no cerrado de Brasília, suas conquistas, seus valores, as sabedorias e ensinamentos que me passaram, sempre serei grato. Só Deus sabe o que vocês tiveram que fazer para me dar essa oportunidade, de chegar a uma faculdade pública e me dar as condições para trilhar meu caminho, com a resiliência em superar as dificuldades e a fé na vida.

Dedico também a todos que me acompanharam durante a formação, aos colegas de profissão, aos amigos, aos meus irmãos, aos meus tios e tias.

Agradecimentos

Agradeço a toda minha família pelo apoio dado durante esses cinco anos de graduação, por sempre acreditar, por sempre estar do meu lado nos momentos mais difíceis, por ser sempre meu porto seguro quando eu mais precisei.

Agradeço também aos amigos que fiz durante esse tempo, aos colegas que ingressaram junto comigo, aos professores que vou levar para toda vida esse elo de amizade e companheirismo, toda força que vocês deram, me fez refletir sobre nossa profissão, contribuindo para minha formação não só como professor, mas sim, como Ser. Nunca parar de acreditar no nosso potencial e na nossa educação física.

Sou muito grato também ao orientador, professor Alexandre Rezende, por ter me recebido no grupo de estudo e passar uma visão sobre a prática pedagógica da qual levarei sempre comigo. Também deixo minha gratidão ao professor Juarez Sampaio, pelo acolhimento nesses dois anos de projeto, pela camaradagem e por apresentar o potencial que a educação física exerce sobre a infância.

“Acredite, pense, faça, use sua intuição
Transforme sonho em suor
Pensamento em ação
Enfrente cada batalha sabendo que a gente falha
E que isso é natural
Cair pra se levantar
Aprender pra ensinar
Que o bem é maior que o mal
Que primeiro a gente planta e só depois vai colher
O roteiro é sempre esse
Lutar pra depois vencer
E que a arma mais potente seja sempre a sua mente
Munida só de bondade
Se você não se entregar dá até pra acreditar nessa tal humanidade
Enfim, acredite em tudo que é bom e lhe faz bem
Acredite inclusive no que lhe faz mal também
Já que pra se proteger é preciso conhecer o que se vai enfrentar
Que você nunca se esqueça, não importa o que aconteça...

Não pare de acreditar.”

Cordel sobre a importância da fé.

Bráulio Bessa

Sumário

Resumo	8
Introdução	9
Objetivos	14
Flexibilização Educacional	15
O cenário educativo	16
Ciclo de mediação.....	17
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada.	20
Métodos	22
Resultados	26
Análise e Discussão	40
Considerações Finais	49
Referências Bibliográficas	50

Resumo

Este trabalho foi realizado em um projeto de extensão da Universidade de Brasília. O projeto é um espaço de estudos e intervenções pedagógicas em crianças de 3 a 7 anos, dentre elas crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e tem como conteúdo central brincadeiras sistematizadas. O termo Flexibilização Curricular foi utilizado para descrever o processo dinâmico que envolve educador e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano, pautadas em uma perspectiva onde a ação educativa garanta a inclusão de todos. O estudo é uma pesquisa pedagógica de caráter qualitativo. O objetivo da pesquisa é descrever o Ciclo de Mediação e as Experiências de Aprendizagem Mediada, à luz das teorias de Vygostky e Feuerstein, de uma criança de 10 anos de idade diagnosticada com TEA, no intuito de avaliar as contribuições em que a flexibilização educacional oferece para qualidade de ensino e a inclusão. O estudo conclui que diante das discussões sobre uma série de aspectos que envolve conceitos relacionados ao processo didático e metodológico, onde as alternativas pedagógicas possam ser capazes de criar um espaço eficiente de aprendizagem e que permite ao professor uma reflexão sobre a sua ação educativa.

Palavras-Chave: Inclusão, Flexibilização Educacional, Experiência de Aprendizagem Mediada, Transtorno do Espectro Autista, Ciclo de Mediação.

Introdução

A situação educativa a ser pesquisada nesse estudo tem como contexto institucional o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo da Faculdade de Educação Física na Universidade de Brasília. O Brincando e Aprendendo atende crianças de 3 a 7 anos de idade, com intervenções pedagógicas por meio de brincadeiras sistematizadas típicas da idade, como o jogo simbólico. O projeto faz parte de uma pesquisa de doutorado do professor Juarez O. Sampaio e tem como objetivo investigar as contribuições do jogo no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, como também, o desenvolvimento do equilíbrio postural de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As intervenções são inclusivas para um público de crianças com TEA e crianças que apresentam desenvolvimento típico. O público-alvo é dividido em duas turmas de acordo com a idade, uma de 3 e 4 anos e outra de 5 a 7 anos. Cada turma possui uma dupla de estagiários, sendo um homem e uma mulher, estudantes do curso de educação física e do curso de psicologia. Para cada criança com TEA é designado um estudante para ser Acompanhante Terapêutico que tem como função, quando necessário, servir de intérprete da criança para o ambiente, assim como, do ambiente para a criança, de maneira a construir pontes de comunicação e relações afetivas entre o acompanhado e o grupo de crianças e estagiários.

Deste modo, as intervenções são realizadas com a supervisão do professor Juarez com o objetivo de desenvolver as crianças em sua totalidade. A sala é organizada de forma a criar um espaço estruturado de colchões, com diversas formas e tamanhos, o que viabiliza o surgimento de atividades típicas da idade. Nesse espaço, os colchões podem virar rampas, cavernas ou florestas e assim potencializar o jogo simbólico, bem como, levar as crianças a desenvolver uma série de aspectos sensório-motores e sociais, pois nesse espaço de criação imaginária, as crianças com TEA recebem influência tanto das crianças com desenvolvimento típico, como dos estagiários, o que garante o acesso a um acervo cultural mais complexo e prazeroso por meio da brincadeira.

Para os estudantes de educação física e psicologia, o projeto representa um espaço de estudos e intervenções que tem como foco a infância e a educação inclusiva, enquanto que para as crianças é um espaço supervisionado de atividades

e brincadeiras que estimulam o desenvolvimento psicomotor e a capacidade de comunicação.

A situação educativa selecionada para o estudo da flexibilização educacional versa sobre a intervenção de dois estagiários da turma de 5 a 7 anos, no atendimento a um educando com diagnóstico de TEA, que apresenta déficits de comunicação verbal e de interação social. Nesse estudo, o educando receberá o nome fictício de Lucas. No espaço estruturado, os colchões estavam empilhados em forma de rampa, o que resulta em uma “caverna” na parte de baixo. Vamos analisar a mediação da estagiária para auxiliar o Lucas a aprender a escalar a rampa e participar da brincadeira com a qual as outras crianças estavam envolvidas.

A dupla de estagiários que está no comando da turma é formada por um estudante do 8º semestre de licenciatura educação física e uma estudante do 6º semestre do curso de psicologia. O educando, Lucas, está no seu segundo semestre de participação do projeto e possui 10 anos. Apesar da idade acima da faixa etária prevista para o projeto, o coordenador das atividades aceitou ele devido as suas características cognitivas e motoras que se assemelha às características das crianças que estão na idade de 5 a 7 anos.

O presente estudo faz parte de uma linha de pesquisa e de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, que envolve professores e treinadores na reflexão crítica sobre o processo de mediação com estudantes e atletas para o desenvolvimento humano, por meio das experiências relacionadas com a Educação Física e a iniciação esportiva.

Nosso objeto de análise é a atividade educativa, do próprio educador ou de outros educadores. Preconizamos a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidades inerentes e indissociáveis daqueles que lidam com a educação. Faz parte das atribuições do educador, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com a qualidade da educação.

Adotamos a denominação “pesquisa pedagógica” para nos referirmos aos educadores que se dedicam a uma reflexão crítica sobre os diversos aspectos que influenciam a atividade educativa, sejam os relacionados com o cenário histórico, social e cultural no qual ela está inserida, sejam os afetos aos diversos processos de

mediação construídos entre seus atores: professores, estudantes, família e a sociedade como um todo.

Acreditamos que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, logo, nos dedicamos, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, para identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, nos dedicarmos a conhecer e interagir com os educandos para, ao longo do processo educativo, construir as estratégias metodológicas mais adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro de um contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

O educador, portanto, deve, em primeiro lugar, posicionar-se criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, de forma a reivindicar condições adequadas para que o trabalho educativo redunde em uma educação de qualidade para todos. Em um segundo momento, tão relevante como o primeiro, deve dedicar-se à busca de possibilidades educativas que superem as insuficiências conjunturais e proporcionem, aos educandos, o acesso a experiências significativas de aprendizagem.

Essa mediação, em parte política em parte pedagógica, de acordo com Vygotsky, coloca o educador em uma posição estratégica para a construção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que exige dele uma qualificação ampla e contínua para lidar com aspectos ora sociais, históricos ou culturais, ora psicológicos e educacionais, que estão presentes em cada uma de suas atividades educacionais.

De acordo com essa compreensão geral da atividade educativa, a pesquisa inicia com a seleção de uma situação específica, que retrate uma dificuldade¹

¹ É possível, também, partir da narrativa de uma experiência bem sucedida de aprendizagem, de modo a ilustrar o papel que a mediação adequada desempenha, na mobilização dos diversos atores em torno do processo de construção de conhecimentos.

vivenciada na prática pelo educador, quando o ciclo de mediação é interrompido e a qualidade da atividade educativa comprometida. Esse problema pedagógico convida para uma análise teórica que contribua para busca de alternativas didáticas que garantam uma aprendizagem efetiva.

A delimitação da situação educativa está fundamentada no conceito proposto por Feuerstein (1991) de “experiência de aprendizagem mediada”, o que direciona a análise do ciclo de mediação para a compreensão dos papéis de cada um dos atores, de forma a verificar se a participação direta nessa experiência social é capaz de fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento humano.

Após descrever a situação educativa a partir do emprego dos conceitos de: ciclo de mediação (Vygotsky) e experiência de aprendizagem mediada (Feuerstein), iniciamos a análise teórica das possibilidades educativas que o educador pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A análise das possibilidades educativas leva em consideração, em um primeiro momento, o próprio ciclo de mediação, tais como: ajustes no processo de comunicação entre os atores, ou, modificações no conteúdo da atividade a ser desenvolvidas. Em seguida, a análise se dirige, nos casos de dificuldades para a aprendizagem, para a interpretação dos aspectos que culminaram na interrupção do ciclo de mediação, ou, no caso de uma experiência bem-sucedida, para os detalhes que foram decisivos para que a aprendizagem dos educandos.

Esgotadas as questões relacionadas ao ciclo de mediação, passamos a nos dedicar à análise dos três tipos de recursos auxiliares para a mediação do processo ensino-aprendizagem, considerados por Feuerstein (1991) como critérios básicos para identificar se o educador é capaz de promover as adequações necessárias para mobilizar o educando e superar as dificuldades de aprendizagem, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de resolver as dificuldades para aprendizagem, mas, sugerir, como no modelo conhecido como “brainstorming”, uma série de alternativas que ampliem as

opções dos educadores para lidarem com situações semelhantes. Muito mais do que fornecer uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão sobre a mediação educativa, de forma a capacitar os educadores a serem criativos para flexibilizar as estratégias educativas.

Como parte desse processo de construção de novas alternativas didáticas para a flexibilização do ensino-aprendizagem, convém destacar que o educador deve, na medida do possível, estar disposto a ampliar seus conhecimentos teóricos e, por meio da formação continuada, recorrer ao estudo de outras teorias que o auxiliem na busca de novas possibilidades de mediação. Em outras palavras, a capacitação do professor para lidar com as diferenças individuais é raramente algo que pode ser feito antecipadamente, até mesmo porque, não é possível antecipar quais serão as características e as necessidades dos seus educandos.

Enquanto a discussão teórica sobre a mediação para a aprendizagem que a pesquisa se propõe a fazer utiliza os conceitos de Vygotsky e Feuerstein, a “teoria” que o parágrafo anterior se refere, não tem como ser identificada de forma prévia, pois, a sua necessidade é definida a partir da análise dos dados e da caracterização da situação problema. Logo, ela não tem por objetivo fundamentar uma nova análise teórica. O seu papel é tão somente enriquecer o educador e contribuir para a construção de novas alternativas didáticas, ao sugerir possibilidades até então não consideradas.

Em síntese, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, de caráter qualitativo, que parte das inquietações dos próprios educadores, durante a atuação profissional ou ao acompanhar a atividade educativa de outro profissional. O objeto de estudo é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vividas pelos educadores e contribuir para ampliar as alternativas de compreensão e de solução para o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

Nos envolvemos com a atividade educativa e, a partir do momento em que uma situação em particular nos chama atenção, observamos com atenção e realizamos a sua descrição por meio de observação sistemática e do registro contínuo da atividade, aberto ao relato das percepções do observador e das

percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais.

A análise se restringe a uma determinada situação educativa, logo, pode ser considerada como um estudo de caso. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução da atividade educativa. O interesse de estudo se volta sobre o processo de construção das alternativas didáticas, e não sobre as soluções que se mostraram eficientes nesse momento, pois, em outra situação podem ser inadequadas, mas, se o educador é capaz de repetir o processo, com certeza deve encontrar novas soluções.

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediada vivenciadas por educador e educando(s), é possível identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional que ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva.

Objetivos Geral

Descrever o ciclo de mediação e as experiências de aprendizagem mediada no ensino de uma criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA, do sexo masculino, com 10 anos de idade, a fim de avaliar as contribuições que a flexibilização educacional proporciona para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Flexibilização Educacional

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve educador e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o educador realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky, o estudo da mediação entre educador e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (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 psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do educador na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, 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 para aprendizagem construído entre educador e educando; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis.

O cenário educativo

O educador, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física ou do esporte, deve estar comprometido com a garantia da inclusão de todos os educandos. O conceito de Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca, não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas, a concepção de uma escola capaz de educar a todas os educandos, 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 flexibilização 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 educador deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua atividade 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 educador 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 o Brasil 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 flexibilização educacional.

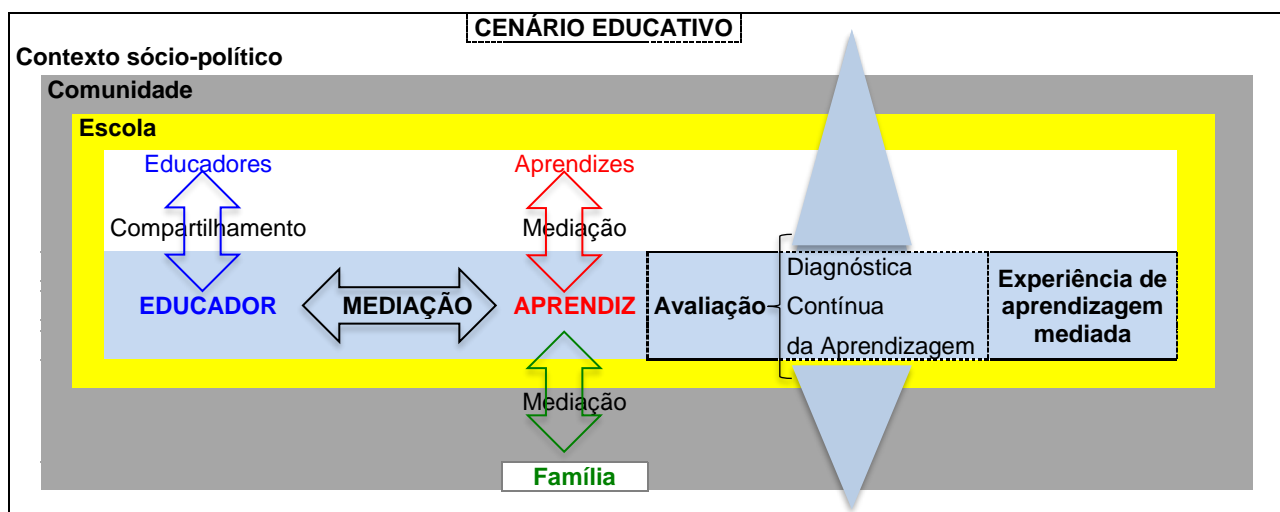
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(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.

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre educador e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educativo.



Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional 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 de Feuerstein (1991), 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 sociocultural 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 educador e educando, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a atividade 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 atividade educativa.

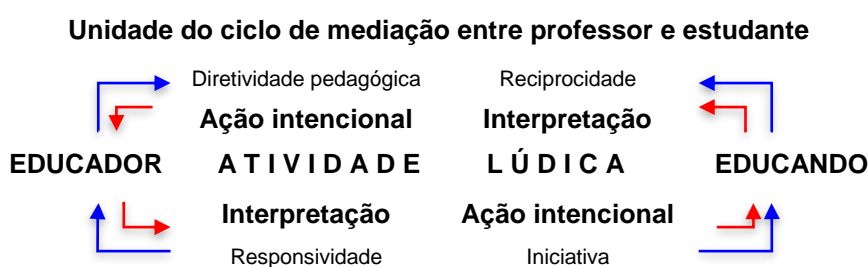
O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados

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.

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.

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.

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 educador 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 educando é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

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

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do educador, 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 educador.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo educador para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como conteúdo durante a atividade educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação da atividade à competência do educando, quando o educador modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do educando, e; (b) apresentação de um desafio para o educando, quando o educador aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou substituindo o tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas, de forma a criar a necessidade do educando desenvolver novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o

conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o educador, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o educador, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do educando, comunica, de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o educador é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o educador 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 educador transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do educador, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao educador mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

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

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky: muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos educadores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos educadores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educativo; avaliação do ciclo de mediação entre educador e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Transtorno do Espectro Autista

O termo autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar um comportamento que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Leo Kanner, psiquiatria da infância e adolescência, em 1943, utilizou a mesma expressão para descrever um padrão comportamental de 11 crianças, apresentando déficits de desenvolvimento quanto a sociabilidade, comunicação, capacidade funcional e com domínios de comportamentos repetitivos e/ou estereotipados (Gadia, Tuchman e Rotta, 2004).

Atualmente, o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) considera os critérios estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que hoje se encontra em sua quinta edição, publicada em 2013. O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado em dois domínios principais: 1) déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos; 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades.

Esses sintomas devem aparecer durante o período de desenvolvimento e podem causar um prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida. O diagnóstico também pode estar associado a outros quadros clínicos (DSM V, 2013).

No caso do Lucas, ele apresenta os seguintes sintomas:

- Prejuízos na interação e comunicação social. Apesar de possuir habilidades linguísticas, em muitos momentos sua fala verbal é ausente ou difícil de ser compreendida. Evita também um contato visual com quem tenta alguma interação com ele.
- Apresenta um padrão restrito e repetitivo de comportamento, interesses e atividades, com destaque a estereotipia motora de balançar os braços sendo interpretada como uma ação emotiva quando está feliz. Pode se mostrar agressivo quando disputa um objeto com alguém.
- Resistência a mudanças e adesão a rotinas.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas. Possui um caráter qualitativo, pois, dedica-se a análise do processo de mediação para o ensino-aprendizagem em uma situação educativa em particular.

A partir da compreensão das características do educando, e, consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa, o pesquisador vai refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

O objeto de estudo, portanto, é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos educandos e subsidiar os educadores na busca de uma solução para o desafio de promover a aprendizagem e estimular o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

O primeiro passo é a aproximação com a realidade educativa. Quando o estudo é sobre a própria atividade educativa, o educador assume, paralelamente, o papel de pesquisador. Quando estudamos a atividade educativa de outro educador, mesmo assim, nos identificamos com ele e não deixamos de ser educadores que estudam educadores e, portanto, nossas práxis educativas.

Desse envolvimento privilegiado com a atividade educativa, aguardamos, de forma assistemática, o momento em que uma situação educativa em particular nos chama atenção. Em seguida, observamos com atenção e realizamos uma descrição da situação educativa da forma mais detalhada possível. O registro da atividade é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. O relato deve priorizar as percepções do pesquisador e as percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após o evento.

Como a análise se restringe a uma determinada situação educativa, pode ser considerada como um estudo de caso, o que para nós é suficiente. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes nesse momento. As soluções válidas em uma situação, revelam-se inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o educador é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, com certeza vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Uma vez selecionada a situação educativa a ser analisada, as duas primeiras tarefas a serem realizadas são: a descrição do cenário educativo e a descrição pormenorizada da própria situação educativa.

A descrição do cenário educativo não tem um objetivo em si mesmo. Por isso, é importante definir primeiro a situação educativa, pois, a principal função do cenário

educativo é contribuir para a compreensão do contexto no qual a situação educativa está inserida. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com a situação educativa, fornecendo-lhe uma conjuntura que esclarece os elementos que exercem influência sobre ela e a determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A descrição da situação educativa, por sua vez, deve fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos. É importante fornecer informações sobre: o contexto institucional no qual estão inseridos, a natureza das atividades que estão sendo realizadas, a infraestrutura física e material disponível, os atores que estão envolvidos, os papéis que desempenham, os objetivos educacionais a serem atingidos, o conteúdo a ser trabalhado, as estratégias didáticas utilizadas.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos educadores e educandos observados. Se queremos dialogar com os educadores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre a situação educativa.

Resultados

É de praxe iniciar a discussão pela análise teórica da hipótese que norteia a interpretação dos resultados da pesquisa. Nossa hipótese, em termos gerais, pode melhor ser descrita como o compromisso político-pedagógico com a construção de recursos didáticos que sejam tanto adequados como apropriados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Se, em um primeiro momento, o educador está diante de uma dificuldade que compromete a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, vamos nos dedicar a análise da situação educativa para apontar novas possibilidades didáticas e criar experiências de aprendizagem mediada significativas para todos os envolvidos na atividade educativa.

Nossa hipótese, portanto, é de que a flexibilização educacional sempre é possível. Não é nosso objetivo testar as soluções didáticas apontadas como uma alternativa viável para cada caso. Essa lógica experimental exige tempo, como também, afasta-nos da realidade do cotidiano da escola, pois, exige do educador a preocupação com o controle de variáveis e com o registro de dados, atividades que se revelam onerosas para quem tem que conciliar essas obrigações acadêmicas com as demais obrigações típicas da atividade educativa.

É preciso considerar que, independente das alternativas didáticas sugeridas serem ou não efetivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o mais importante não é a solução em si, mas, a reflexão sobre os diversos aspectos que possibilitam a flexibilização educacional. Não procuramos garantias de que as metodologias propostas são efetivas.

Nos dedicamos, continuamente, a avaliar, de forma criteriosa, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do educando para definir objetivos, conteúdos e métodos educacionais condizentes com seus interesses e necessidades para, ao final dessa etapa, novamente dedicar-se à avaliação da eficácia, eficiência e efetividade do processo de mediação.

Não se quer com isso afirmar que essa é a solução para o problema, pois, na verdade, geralmente, os problemas educacionais não têm uma causa única nem é possível encontrar uma solução que seja definitiva. A proposta é otimizar as condições de ensino de maneira a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

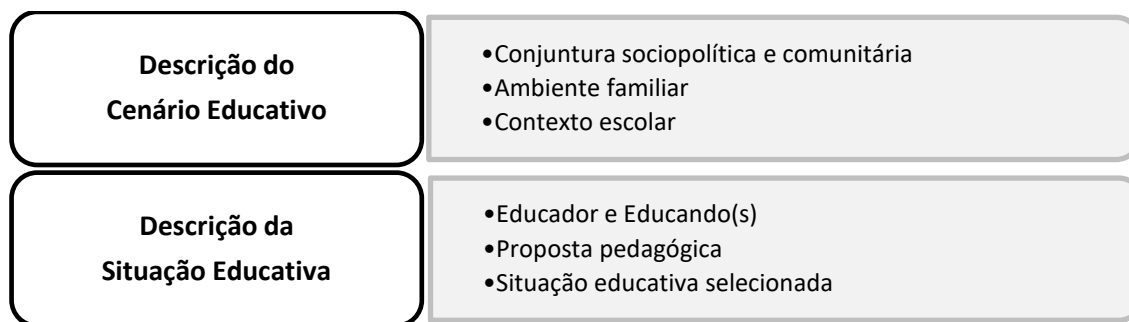
Essas experiências de aprendizagem vivenciadas entre educador e educando(s), transformam-se em novos elementos de análise, que retroalimentam o processo ensino-aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do educador, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos-chaves. A análise da situação educativa inicia pela descrição do ciclo de mediação.

O ciclo de mediação está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas, que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas. A análise da situação educativa, portanto, será feita, inicialmente, pela descrição das ações que caracterizam, concretamente, o ciclo de mediação existente entre educador e educando(s), com destaque para a direção em que as experiências de aprendizagem mediada ocorrem: do educador para o educando, ou, do educando para o educador.

Os relatos que normalmente ouvimos sobre as dificuldades vivenciadas pelos educadores para construir o processo de mediação com os educandos se caracterizam pelo esgotamento das alternativas de ação, a ponto de o professor não ter mais ideias sobre o que fazer. Sendo assim, após descrever os eventos que marcam a situação educativa, é preciso identificar o momento em que ocorre a interrupção do ciclo de mediação entre educador e educando.

Todas as reflexões realizadas até esse ponto estão dedicadas a melhor compreensão possível das dificuldades a serem superadas. Não é possível discutir as alternativas didáticas quando a situação-problema a ser resolvida não está claramente explicitada. De outra maneira, corremos o risco de sugerir adequações que não contribuem para melhoria da qualidade de ensino.



Descrição Cenário Educativo

Conjuntura Sociopolítica e Comunitária

O cenário educativo do estudo é um projeto de extensão oferecido pela Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, chamado Brincando e Aprendendo, que oferece à comunidade da região do Plano Piloto e cidades satélites, atividades gratuitas para crianças de 3 a 7 anos de idade. Faz parte de uma pesquisa de doutorado do professor Juarez O. Sampaio, que tem como objetivo investigar os efeitos de uma intervenção pedagógica por meio do jogo no desenvolvimento do equilíbrio postural e da linguagem verbal e não verbal de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com as características desse transtorno, os sujeitos apresentam dificuldade tanto na interação como na comunicação social, afetando o desenvolvimento de sua linguagem, seus gestos e suas expressões. O projeto em questão faz parte do Laboratório de Análise do Movimento Humano da Faculdade de Educação Física, coordenado pela professora Ana Cristina de David.

O projeto recebe crianças dispostas a participar de uma proposta de inclusão, pois, reúne crianças diagnosticadas com TEA e também crianças que apresentam o desenvolvimento típico em um mesmo grupo. Assim, são realizadas intervenções pedagógicas em um espaço estruturado para brincadeiras. As crianças são divididas em duas turmas, uma de 3 e 4 anos e outra de 5 a 7 anos. As intervenções são realizadas uma vez por semana, todas as segundas-feiras, em sessões de 50 minutos, para cada turma, sob a supervisão direta do coordenador.

O projeto teve início no primeiro semestre de 2016, e agora está caminhando para seu quinto semestre de realização. Algumas crianças participam desde o início, e outras, por conta da idade, tiveram que sair do projeto. O projeto conta hoje com 18 crianças matriculadas na turma de 3 e 4 anos, sendo 7 crianças com TEA, e 19

crianças na turma de 5 a 7 anos, sendo 5 crianças com TEA. Das crianças com TEA, cada turma possui 2 crianças novatas.

Muitas das crianças diagnosticadas com TEA que estão no projeto vieram por recomendação da professora, psicanalista e especialista em autismo Izabel Tafuri, que coordena um projeto desenvolvido no CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos) levando estudantes de psicologia a trabalharem como Acompanhantes Terapêuticos (AT) de crianças com TEA. A professora Izabel Tafuri também participa como convidada no projeto Brincando e Aprendendo, colaborando com suas experiências e mostrando, pelo olhar da psicanálise, as características e atitudes a serem tomadas em uma intervenção com crianças que possuem esse transtorno.

Para a realizar as intervenções, o projeto conta também com a participação de estudantes de graduação do curso de licenciatura em educação física, que realizam a intervenção em conjunto com um (a) estudante do curso de psicologia, formando uma dupla de estagiários.

Esse espaço de brincadeiras sistematizadas representa para as crianças um momento de lazer que beneficia seu desenvolvimento integral. Para os estudantes de graduação que participam como estagiários ou acompanhantes das crianças com TEA, esse espaço de intervenções corresponde a uma experiência para a formação profissional, pois terão o contato com a teoria e a realidade na prática educacional. Esses estudantes participam de reuniões semanais nas quintas feiras, que tem como pauta a leitura de textos, avaliações sobre as crianças e planejamento para as próximas sessões.

Atualmente, o projeto alcançou um público de crianças que são oriundas de regiões carentes do Distrito Federal, como Paranoá e Itapoã, e muitas só possuem este momento como uma atividade realizada fora das escolas. Contudo, o projeto também conta com a participação de famílias que vem de regiões de classe média, exemplos de Plano Piloto, Águas Claras e Guará, algumas dessas crianças realizam outras atividades além projeto em questão. Vale ressaltar que algumas crianças participam de outros projetos oferecidos pela UnB ao longo da semana, como o projeto chamado Oficinas Esportivas, que oferece atividades de iniciação esportiva, e o Genes, que oferece aulas de nataçao para pessoas com deficiência.

Ambiente Familiar

A criança a ser observada na relação estagiário-educando chama-se Lucas (nome fictício). A mãe leva a criança todas as segundas feiras, o transporte é feito de carro próprio e a renda familiar corresponde a classe média. A naturalidade da mãe é Santa Catarina e a do pai é de uma região de periferia de São Paulo; os pais são separados, mas, possuem guarda compartilhada. Atualmente moram em regiões distintas, que correspondem a um contexto social de classe média, alto nível de escolaridade, com segurança pública e acesso ao lazer típicas de cidades satélites. O Lucas mora com a mãe em apartamento, em uma região próxima ao plano piloto. Semanalmente ele possui contato com o pai e com sua irmã que moram juntos, a família também possui bastante apoio dos avós e dos tios.

Vale destacar o comprometimento da mãe com o desenvolvimento de seu filho onde, apesar de ser formada em química, buscou conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano e ao transtorno do espectro autista, já fez especializações e cursos sobre o tema e hoje dá palestras sobre autismo para um público formado por pais.

Ela desenvolveu também uma forma de comunicação com seu filho, por exemplo, desenhar uma carinha de feliz na sua mão e quando acaba a sessão no projeto se ela percebe que a interação dele foi positiva com as outras crianças, ela conversa com ele ressaltando essa carinha feliz em sua mão, quando ocorre o contrário, ela demonstra que está chateada com ele e a carinha não está feliz. Ela nos contou também que realiza atividades em casa para estimular o desenvolvimento de seus atributos psicomotores, como também, atividades relacionadas à interação social, como aprender a ver as situações pelo ponto de vista do próximo. Essa relação entre mãe e filho, demonstra uma interação positiva quando se trata nos aspectos que levam o desenvolvimento da criança.

Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica do projeto segue a linha de pesquisa de doutorado do professor Juarez, com o objetivo de investigar as contribuições educativas do jogo, interpretado como atividades que propiciam o brincar sistematizado, no intuito de avaliar as contribuições que oferece para o desenvolvimento da linguagem dessas

crianças. A proposta pedagógica está fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural, tendo como base os estudos de Vygotsky.

As primeiras intervenções são realizadas no Dojô, localizado no Centro Olímpico da Universidade de Brasília, uma sala grande equipada com um tatame fabricado com raspa de pneu e colchões de tamanhos e espessuras variadas. Às vezes também são utilizados alguns trampolins da Ginástica Artística.

Cada aula é desenvolvida em um espaço estruturado que possibilita a criança vivenciar, aprender e desenvolver suas habilidades por meio de atividades típicas de sua idade, como o jogo de fantasia. Nesse sentido, os objetos como os colchões, trampolins, bolas e cordas são organizados dentro de um espaço delimitado que pode ser uma sala fechada, um pátio e até mesmo um ambiente ao ar livre, a fim de estimular a vivência dessas atividades por parte das crianças, com o apoio da mediação dos estagiários.

O espaço estruturado funciona como um potencializador das brincadeiras. Os estagiários e os acompanhantes promovem atividades estruturadas, que tem como princípio a sistematização das brincadeiras para estimulação do desenvolvimento sensorial e perceptivo-motor das crianças. Também são propostas algumas regras de convivência a fim de envolver as crianças em atividades coletivas que estimulem a construção de relações sociais, ora entre as próprias crianças, mas também, entre as crianças e os estagiários.

O Acompanhante Terapêutico / AT é termo original da psicologia para designar uma função estratégica para qualificar a participação da criança com TEA nas atividades. O termo é adotado no projeto por apresentar uma afinidade com a proposta pedagógica do projeto, principalmente quando é capaz de auxiliar a introdução da criança com dificuldades de interação em um meio social, contribuindo para a sua inclusão. Os estagiários também são responsáveis por construir um vínculo com essas crianças e trazê-las para turma, mas, considerando a dificuldade para se prestar uma atenção individualizada para todas as crianças da turma, como também, a especificidade das necessidades e funcionalidades das crianças com TEA, o AT é um ator chave para garantir a qualidade e a adequação do processo educativo.

Os interventores (estagiários) devem trabalhar em dupla, sendo um homem e uma mulher, e, de preferência, um da educação física e outro da psicologia. Essa

estrutura de intervenção é considerada como a mais apropriada para acompanhar a turma e atuar como mediadores para o desenvolvimento dos alunos.

Os acompanhantes terapêuticos são designados para acompanhar uma das crianças diagnosticadas com TEA. Compete ao AT construir um vínculo positivo com a criança, a fim de ajudá-la a se envolver com o grupo. O AT deve ser capaz de se adaptar às necessidades e interesses da criança com TEA, e, ao mesmo tempo, deve se esforçar para estimular a criança a se adaptar ao grupo. Ao nos referirmos ao relacionamento da criança que tem TEA com o “outro”, consideramos como “outro” as demais crianças do grupo, com ou sem TEA, assim como, os adultos presentes, o que abrange o próprio AT e a dupla de estagiários (interventores).

O trabalho do AT é considerado concluído quando a criança acompanhada passa a compreender seu lugar nesse grupo e a ter os professores atuantes como a referência principal, de forma que não tem mais a necessidade de ser acompanhado. Um indicador importante desse estágio é quando a criança com TEA demonstra que sente prazer por estar em um meio social, com outras crianças de idade semelhantes à sua, e, também, quando está a vontade ao lado dos estagiários, sendo capaz de interagir e de participar das atividades sugeridas pelos estagiários para favorecer o seu desenvolvimento.

Cenário Educativo	
Contexto	
Social	A família é de classe média, os pais são professores e possuem carro próprio.
Político	A criança utiliza os serviços de saúde tanto público como particular, estuda em escola pública, e possui vários atendimentos como: fonoaudiólogo, natação, terapia ocupacional, psicopedagogo, psicólogo comportamental e acompanhante pedagógico domiciliar
Cultural	A mãe é natural de Santa Catarina e o pai de uma região de periferia de São Paulo. Atualmente vivem em cidades satélites do DF, regiões próximas ao Plano Piloto
Realidade	
Comunitária	A cidade onde moram é composta em grande parte por classe média e alto nível de escolaridade. O acesso ao lazer e a segurança pública são típicas de cidade satélite.
Familiar	A criança mora com sua mãe, os pais são separados com guarda compartilhada onde semanalmente ele tem contato com o pai e sua irmã que mora com ele. A mãe apresenta uma relação muito positiva com o filho, onde procura vários meios para promover seu desenvolvimento.
Institucional	Estudante de uma escola pública da região onde mora, á atendido em uma classe especial de TGD com 3 alunos e 2 professores.
Sujeitos	
Educador	São dois educadores. O Educador 1 é do sexo masculino, 8º semestre de Educação Física com experiências pedagógicas apenas nos estágios do curso e em escolinha de futebol. O Educador 2 é do sexo feminino, 6º semestre de psicologia, com experiências pedagógicas anteriores no projeto em questão, onde já está a três semestres na função de professora da turma.
Educadores	Uma estudante de psicologia, do 6º semestre, assumindo a função de acompanhante terapêutico, sem experiências anteriores.
Educando	Um menino de 10 anos de idade, diagnosticado com transtorno do espectro autista, hipotonia nos membros superiores e más formações no nascimento.
Educandos	Crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista e também crianças que apresentam o desenvolvimento típico.
Turma/Grupo	A turma é inclusiva e atende crianças de 5 a 7 anos de idade, algumas são novatas e outras já participam a mais de um ano.
Atividade	
Objetivo	Experimentar espaços estruturados que possibilitem o desenvolvimento sensorial, perceptivo motor e social da criança. Possibilitar as relações sociais entre seus pares (criança – criança) bem como os adultos (professores, at's).
Conteúdo	Jogo simbólico, elementos psicomotores, relações ludo-afetivas-sociais.
Métodos	As intervenções são realizadas uma vez por semana, todas as segundas feiras, em sessões de 50 minutos sob a supervisão do coordenador.
Estrutura	
Física	Sala do dojô, no Centro Olímpico da UnB. Espaço estruturado formado: colchões formando duas rampas, torre e túneis.
Material	Colchões de diversos tamanhos e espessuras, cama elástica.
Histórico	
Proposta	Através de brincadeiras sistematizadas em um espaço estruturado e potencializador do brincar, uma dupla de professores comanda uma turma com crianças que apresentam desenvolvimento típico e atípico (TEA), quando necessário um acompanhante terapêutico para estabelecer um vínculo com a criança TEA e ser uma ponte para ela se relacionar com o restante da turma e os professores.

Situação educativa

Educador e Educando(s)

Os estagiários responsáveis pela mediação educacional são: um aluno do 8º semestre de Educação Física, novato nesse cenário educativo e que possui experiências práticas apenas nas disciplinas de estágio e uma aluna que está no 6º semestre do curso de psicologia, que tem duas experiências anteriores no projeto. Participou como estagiária na turma de 3 e 4 anos, no segundo semestre de 2016 e de 2017; no primeiro semestre de 2018, atuou como estagiária na turma de 5 a 7 anos.

O projeto conta com a colaboração de estudantes dedicados e motivados para aprender. participantes pouca experiência na atuação como professor é compensada com a supervisão direta do Prof. Juarez.

O educando é um menino de 10 anos de idade, com TEA, que participa na turma de 5 a 7 anos de idade.

Ele entrou no projeto no segundo semestre de 2017, diagnosticado com autismo, foi designado uma aluna do curso de psicologia para ser sua acompanhante. No atual semestre, mudou a dupla de professores e também a sua Acompanhante Terapêutica (AT), ele apresentou uma relação muito boa com a AT anteriormente, e assim, foi designado outra aluna do curso de psicologia para acompanhá-lo, pois, segundo a avaliação da equipe pedagógica, ainda era necessário. Apesar da sua idade ser maior que do que a proposta para turma, o coordenador do projeto preferiu recebê-lo, pois, as suas limitações, cognitiva e motora, lhe dão uma funcionalidade que se assemelha ao nível de desenvolvimento da turma. Fisicamente ele é maior e mais forte ao ser comparado com o resto da turma.

Na turma ele apresenta pouca interação social com outras crianças e se relaciona mais com os professores, sua comunicação verbal é bem fragilizada e suas poucas falas são difíceis de ser entendidas, evita o contato visual, suas expressões faciais demonstram bem quando ele está alegre; realiza movimentos estereotipados de balançar os braços quando está contente com alguma coisa. É uma criança mais forte e em algumas situações, por exemplo, brincadeiras com bolas, ele fica com um perfil “agressivo” para ter a posse a bola.

Sua mãe realizou um relatório para o projeto dizendo as características da criança e segundo ela, a agressividade se manifesta devido a sua dificuldade de comunicação, pois ele não consegue negociar suas necessidades e não entende o

contexto. Nesse relatório, a mãe traz informações importante sobre o seu brincar. Afirma que ele prefere livros a brinquedos e no contato com outras crianças ele prefere ficar observando alegremente a distância. Contudo, ela o estimula continuamente a brincar; em sua residência tem um espaço para brincadeiras, as vezes brinca com bonecos e carrinhos, às vezes interage com outras crianças da vizinhança.

Ele apresenta um laudo de apraxia de fala, e assim, costuma falar palavras curtas ou apontar para objetos quando quer algo, e segundo sua mãe ele fica desestimulado a falar quando não o compreendem. No aspecto motor, a mãe destaca que desde cedo ele apresentou uma dificuldade em firmar a cabeça e agarrar objetos com a mão, apresenta uma hipotonia mais evidente nos membros superiores, quando menor, buscava os objetos mais com os pés do que com as mãos.

Considerando essas dificuldades nas relações sociais, na comunicação, transtornos sensoriais e dificuldade em seguir comandos, com 6 anos ele foi diagnosticado com TEA. Atualmente está sendo avaliado pelo Hospital Sarah com a possibilidade de uma Síndrome rara chamada Coffin-Siris, que é caracterizada pela associação de diversas más formações, atraso no crescimento, hipotonia muscular e atraso mental.

No momento ele estuda em uma classe especial formada por alunos com Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD, de uma escola pública na região onde mora. Possui também vários outros atendimentos além do projeto, como fonoaudiólogo e natação duas vezes por semana, atividades físicas no Centro Especial uma vez por semana, terapia ocupacional, psicólogo comportamental, psicopedagogo, todos estes uma vez por semana e também acompanhante pedagógico domiciliar algumas vezes por semana.

Situação Educativa selecionada

Situação Educativa

Nesse dia era a terceira sessão da turma no semestre, com um total de 8 crianças presentes, sendo a metade alunos com TEA. A estrutura foi montada no fundo do dojô, utilizando todos os colchões disponíveis. Colado na parede lateral tinha um colchão formando uma rampa e na frente outro colchão que formava uma rampa um pouco mais inclinada, que estava apoiada em uma torre de colchões. Entre essas

duas rampas tinha um espaço no centro, onde no chão tinha um colchão para dar segurança as crianças na hora de escalar ou escorregar das rampas.

A disposição dos colchões inclinados para formar rampas resultava, também, em túneis que atravessavam toda a estrutura. Como objetivo, a sessão segue uma diretriz de exploração livre do espaço estruturado que contribua para o desenvolvimento sensorial, motor e social da criança, como também possibilitar as relações sociais entre as crianças e com os professores. Foi colocado também duas camas elásticas ao lado de toda a estrutura montada.

A estagiária Ana e o estagiário Murilo estavam acompanhando um grupo de crianças que tentava escalar o colchão que estava mais inclinado. Nesse momento, tinha somente duas crianças perto deles, uma menina e o Lucas. A menina pediu ajuda para a estagiária Ana, e o Lucas ficou observando encostado no colchão. O estagiário Murilo se aproximou e a menina pediu ajuda a ele para subir no outro colchão. A estagiária Ana se aproximou para ajudar o Lucas, pensando que ele queria subir também. Na primeira tentativa, ele se posicionou demonstrando a intenção de escalar a rampa, a estagiária ajudou com um empurrão, mas, ele não conseguiu. A estagiária, então, escalou o colchão, para que ele pudesse observar os seus movimentos. Ele tentou subir e a estagiária auxiliava indicando onde ele tinha que segurar, mas, ele soltou as mãos e escorregou.

A estagiária, sentada no topo dos colchões, estendeu as pernas para que servissem como uma “corda”, na qual ele poderia se apoiar para subir no topo do colchão. Ele subiu até colocar a mão no topo, mas, ao invés de subir totalmente, soltou o colchão e escorregou até o chão, em seguida, sentou no colchão que servia de segurança para as crianças não se machucarem. A estagiária disse: “Desistiu? Vamos de novo Lucas”. Então, a estagiária desceu do colchão e subiu novamente para ele poder ver como ela fazia e a imitar depois. Nesse momento, outras duas crianças subiram juntas. Nisso ele se levantou e subiu novamente utilizando as pernas da professora como apoio, ao chegar no topo, soltou novamente o colchão para escorregar de barriga. A estagiária perguntou: “Ah, então você quer é escorregar né?!”. Em seguida, ele repetiu novamente o movimento, subiu segurando as pernas da estagiária e depois escorregou, nisso a professora disse “Agora sozinho, vai!”. Lucas estava fazendo bastante força e a estagiária disse: “Olha como o Lucas é forte”,

ele subiu e escorregou novamente. A estagiária saiu para ver as outras crianças e o Lucas ficou sozinho no colchão, mas sem tentar subir novamente.

Alguns minutos depois o Lucas foi atrás da estagiária Ana que estava em outro lugar da sala, pegou a mão dela e a levou até a rampa no intuito de novamente conseguir auxílio para subir. A estagiária Ana disse que ia pegar nas mãos dele lá de cima e era para ele subir. Lucas subiu e a estagiária o chamou para subir e escorregar, pois, nesse momento tinha várias crianças escalando e escorregando. Lucas subiu e ficou observando as crianças lá de cima. Um menino falou: “Vou escorregar na cachoeira”, nisso a estagiária aproveitou a ideia de transformar a rampa em uma brincadeira com fantasia, e chamou o grupo para escorregar na cachoeira também, mas, o Lucas só observou.

O estagiário Murilo estava em cima e chamou ele para subir e escorregar, então o Lucas subiu e escorregou no colchão, e ao chegar no chão ficou fazendo movimentos estereotipados e parecendo estar contente. Depois os estagiários o chamaram para subir novamente com a ajuda igual as outras crianças. ao conseguir subir ficaram o elogiando.

Lucas deu a volta na estrutura de colchões e ficou encostado na rampa enquanto o estagiário Murilo estava olhando para ver se ele subia. Lucas novamente foi atrás da estagiária Ana e segurou em sua mão no intuito que ela o ajudasse, mas, ela o levou para explorar outra parte da estrutura, uma “caverna” onde as crianças estavam brincando de ser índios, utilizando algumas onomatopeias. Lucas entrou somente com o tronco dentro da caverna e ficou balançando os braços, aparentemente contente.

Algun tempo depois o grupo saiu da caverna, a estagiária Ana estava organizando as crianças em cima da rampa menor, o intuito era escorregar e subir no colchão que estava na frente. Lucas esperou as crianças irem primeiro, ficou observando, depois tentou subir da mesma maneira, como as crianças tinham feito e conseguiu logo na primeira tentativa, sem a ajuda dos estagiários. No momento da subida ele ficou olhando para si mesmo no espelho que fica na parede do dojô.

Lucas deu a volta e foi novamente para o centro das duas rampas, o estagiário Murilo estava incentivando algumas crianças a subir, Lucas não subiu, mas, ajudou um menino segurando as suas pernas para ele não escorregar. A criança ajudada nem olhou para ver quem a estava auxiliando. O estagiário Murilo começou a

incentivar Lucas e subir para onde estava a estagiária. Ele começou a escalar olhando para ela e ao chegar lá em cima recebeu um elogio da estagiária por ter consigo realizar a escalada sozinho, sem nenhuma ajuda.

As crianças se dispersaram por alguns minutos e brincaram em outras partes da estrutura de colchões. Quando voltaram para a estrutura de rampas, a estagiária Ana estava organizando novamente a atividade de escalada quando Lucas conseguiu subir sozinho pela primeira vez. Lucas ficou parado, observando os colegas, a estagiária Ana o chamou, mas, ele não foi e acabou se distraindo com o outro estagiário que estava deitado brincando com uma criança. Nesse momento os dois estagiários estavam distantes, o que repercutiu na organização do grupo, que ficou mais disperso. A separação entre os membros da turma contraria o objetivo geral da aula, que deve criar experiências de aprendizagem que favoreçam a interação entre eles.

Quando a estagiária Ana deu a volta, Lucas segurou sua mão e a levou até o colchão. A estagiária estava ao lado dele, mas, dividindo a atenção com outras crianças, sem dar atenção exclusiva ao Lucas, que estava subindo sozinho. Ao chegar no topo, Lucas ficou sozinho observando as crianças embaixo até a estagiária se aproximar e incentivar ele a descer, no intuito de ficar mais próximo do grupo.

As crianças começaram a brincar de pique esconde, essa atividade envolveu quase todo o grupo, causando uma euforia. Nesse momento, tinha crianças correndo para todo lado. Ao ver isso, Lucas desceu e correu um pouco, parecendo imitar seus colegas, fazendo os movimentos repetitivos de balançar os braços, bem contente, mas, com dificuldades na função de “se esconder”. Em um determinado momento do pique esconde ele imitou toda a postura de um colega que estava contando o tempo, foi para parede contar, colocando o braço para esconder o rosto, mas, ao sair para procurar as outras crianças, as mesmas não se mostraram estar entrosadas e o jogo de pique esconde chegou ao fim com as crianças se dispersando. Depois ele chegou a subir escalando mais algumas vezes sozinho, sem a presença dos estagiários, que estavam organizando o fim da aula.

No quadro de descrição da situação educativa, apresentamos as etapas importantes até que Lucas aprendesse a habilidade-alvo: escalar o colchão. O restante da situação educativa ilustra como o desenvolvimento dessa habilidade possibilita a Lucas interagir com os pares e com a dupla de estagiários.

Sujeito	Etapa	Ciclo	
Educando	Ação intencional	4	Lucas, se aproxima da estagiária e observa as outras crianças que estavam escalando o colchão.
Educador	Diretividade pedagógica	1	Estagiária ajudou com um empurrão, mas, Lucas não consegue subir no colchão. Ela escalou o colchão e dá orientações a Lucas para fazer o mesmo. Lucas não consegue. Ela oferece as pernas como apoio para que ele realize a escalada. Lucas consegue subir e, em seguida, escorrega até o chão.
Educando	Reciprocidade	2	Lucas tem a intenção de subir, mas, não consegue com o empurrão inicial; tenta subir com as orientações verbais, mas, não consegue; tenta novamente com apoio das pernas da estagiária e consegue subir.
	Ação intencional	3	Não chega a ficar sentado, solta o apoio e escorrega até o chão.
Educador	Responsividade	4	A estagiária percebe que o objetivo de Lucas era outro e comenta: "Ah, então você quer é escorregar né?!"
Educando	Ação intencional	1	Lucas escalou o colchão e escorregou pela 2ª vez, com auxílio do apoio nas pernas da estagiária.
Educador	Responsividade	2	A estagiária auxilia Lucas a escalar o colchão.
	Diretividade pedagógica	3	A estagiária desafia Lucas a escalar o colchão sozinho.
Educando	Reciprocidade	4	Lucas, com esforço, escala o colchão sem ajuda
Educador	Responsividade	4	A estagiária elogia o desempenho de Lucas diante do grupo: "Olha como o Lucas é forte"

Análise e Discussão

A estrutura de colchões em formato de rampas despertou o interesse de Lucas. Parte do interesse pode estar relacionado ao simbolismo do espaço, pois, era o ponto mais alto da sala. O interesse também pode estar associado ao fato da dupla de estagiários estar envolvida com essa atividade, pois, os mediadores, enquanto representantes dos adultos, ocupam um lugar especial no interesse das crianças. O interesse também poderia estar relacionado com o desejo de aproximação de alguns dos colegas, mas, isso não foi identificado nesse momento.

Considerando o relato da sua mãe, quando afirma que o Lucas possui uma hipotonia nos membros superiores, a escolha por essa atividade não decorre de sua segurança em demonstrar o que é capaz de fazer, mas, do interesse em aprender algo novo, o que demonstra o desejo de exploração e a vontade de aprender.

Essa postura não condiz com a resistência a mudança de rotinas que caracteriza algumas as crianças com TEA, e demonstra o poder de mobilização para a aprendizagem da proposta pedagógica (entendida como a reunião de um ambiente composto de relações sociais acolhedoras associado com um espaço estruturado de desafios psicomotores).

Um detalhe que foi omitido na descrição da situação educativa, mas, que é digno de reflexão é o fato de que quando Lucas conseguiu escalar pela primeira vez, ele estava olhando seu reflexo no espelho. A imagem contribui para organização da sua consciência corporal, mas também, tem um forte significado afetivo, de empoderamento e fortalecimento da autoestima.

Não foram identificados, ao longo da sessão, momentos de estimulação da comunicação verbal, aspecto chave da interação no qual as crianças com TEA apresentam dificuldades especiais. A intervenção dos estagiários recorreu basicamente às intenções que Lucas demonstrava corporalmente.

Após a experiência de aprendizagem mediada que culminou com o aprendizado da capacidade de escalar o colchão, Lucas demonstrou iniciativa tanto de estabelecer contato com a estagiária, como também, de sugerir a repetição da atividade. A estagiária, por sua vez, a partir da observação de Lucas, adotou uma postura, ao mesmo tempo, responsiva e diretiva, ao dar apoio e, em seguida, desafiar.

A AT de Lucas, não entrevistou em nenhum momento, mas, o presente estudo, não contempla a análise da sua intervenção, até mesmo, porque não tivemos acesso às diretrizes que deve utilizar para definir quando e como participar das sessões.

A dupla de estagiários realizou uma mediação efetiva com Lucas, correspondendo nos momentos em que ele demonstrou intencionalidade e se dispôs a realizar algo, mas, a estagiária foi mais requerida pelo Lucas. A dupla de estagiários não realizou mediações com o objetivo de incentivar interações entre as próprias crianças, mas, a interação ocorreu como um resultado indireto do empoderamento de Lucas.

Na avaliação das interações construídas ao longo da sessão, Lucas teve a oportunidade de: aproximar-se dos estagiários e receber a atenção deles; estar perto dos estagiários enquanto davam atenção para outros colegas; aproximar-se dos colegas e realizar atividades dividindo o espaço com eles; auxiliar os colegas a realizarem algo; ser visto pelos colegas executando com sucesso as mesmas atividades; receber elogio público dos estagiários; ficar sozinho. Essa diversificação de experiências é uma característica importante da proposta pedagógica.

O Lucas é bastante observador, muitas vezes espera as crianças fazer alguma atividade para depois tentar fazer da mesma maneira. As crianças parecem ter dificuldade para se aproximar dele, mas, pode ser em função do seu tamanho ou da ausência de comunicação verbal, duas barreiras que diminuem as possibilidades de interação. Lucas fica muito contente quando se aproxima da agitação das crianças, ele as imita correndo junto e realiza os movimentos estereotipados de balançar o braço que aparentemente significa estar feliz.

Na discussão sobre as possibilidades de flexibilização educacional, a primeira alternativa sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação é a inversão da sua direção, ou seja, se o educador estava na direção da atividade educativa, ele deve oferecer ao(s) educando(s) a iniciativa de definir o que deve ser feito, de forma que a responsabilidade pela condução da atividade se transfere para o educando. Ao contrário, se a iniciativa era do educando, é importante que o educador retome a diretividade da atividade educativa e assuma a responsabilidade pela sugestão de como a atividade educativa deve transcorrer.

Com essas três ponderações: (1) caracterização da direção do ciclo de mediação; (2) identificação do ponto de interrupção do ciclo de mediação, e, por

último, (3) inversão da direção do ciclo de mediação, concluímos a discussão dos dados em função das possibilidades explicativas do ciclo de mediação.

O próximo momento de análise da situação educativa selecionada, será norteado pelo conceito de experiência de aprendizagem mediada, a partir da reflexão sobre a conveniência do uso dos recursos auxiliares de mediação, propostos por Feuerstein (1991).

Conforme descrito no referencial teórico, Feuerstein (1991) propõe três tipos de recursos auxiliares: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade educativa a ser realizada: que permite ao educador, realizar uma avaliação das capacidades funcionais do educando, e optar pela (1a) redução ou (1b) ampliação do nível de dificuldade da atividade educativa de acordo com o potencial identificado; (2) a utilização de estratégias de motivação do educando: que permite ao educador comunicar ao educando (2a) o reconhecimento pela sua resiliência, (2b) informações positivas que desenvolvam uma percepção subjetiva de competência, e (2c) a satisfação de estarem compartilhando essa experiência mútua de aprendizagem; (3) a mobilização da atenção do educando para as características da situação problema a ser resolvida: que permite ao educador (3a) cooperar com o educando e (3b) estabelecer articulações entre a situação educativa em curso e outras experiências de aprendizagem mediada já vivenciadas anteriormente.

Como a análise teórica envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes, difíceis de serem compreendidas em um primeiro momento, optamos pela construção de um diagrama temporal que ilustra cada um dos momentos e permite a visualização da metodologia como um todo.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico conceituais chaves e na segunda coluna, o detalhamento das atividades metodológicas, relacionadas a cada um dos conceitos da primeira coluna, a serem realizadas ao longo da pesquisa.

<p>Análise do Ciclo de mediação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição das 4 fases de comunicação • Definição da direção do ciclo de mediação • Identificação da interrupção do ciclo de mediação
<p>Análise dos recursos auxiliares Experiência de Aprendizagem Mediada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inversão da direção do ciclo de mediação • Regulação do nível de dificuldade • Utilização de estratégias de motivação • Mobilização da atenção
<p>Análise de uma variável chave por uma teoria adicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de variável chave p/ atividade educativa • Escolha de uma teoria adicional sobre essa variável

Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao educador a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

A observação das sessões indica que muitas atividades iniciam a partir de brincadeiras sugeridas pelas próprias crianças e a dupla de estagiários responde de forma a direcionar essas atividades para a zona de desenvolvimento proximal de cada criança. A mediação se caracteriza pela proposição de desafios ou novas brincadeiras, sendo às vezes necessário uma orientação individual para as crianças com TEA, a fim de potencializar a sua participação ativa nas atividades. Em alguns momentos, as crianças também pedem para os professores repetir brincadeiras anteriores. O ciclo de mediação, portanto, tem direção dupla, ou seja, a iniciativa costuma ser tanto da criança, como dos estagiários.

Na situação descrita, a estagiária estava atenta para a ação intencional de Lucas, mesmo que ele não tenha sido explícito em expressar o seu desejo de participar da atividade. No caso de crianças com TEA, a dificuldade de comunicação requer, por parte do mediador, o exercício de oferecer oportunidades para que participe das atividades. Às vezes, é preciso insistir, para vencer uma inércia ao novo e ao contato social, logo, que não se refere a atividade em si.

O ciclo de mediação pedagógica teve uma dinâmica que possibilitou a adequação das estratégias em função das necessidades de Lucas, como também, a interrupção da mediação e a sua retomada posterior. O desejo que todas crianças têm de repetir as atividades que lhe dão prazer deve estar, de alguma maneira, associado com o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento.

Cumprido destacar que, além da mediação entre estagiários e Lucas, as atividades desenvolvidas parecem ter um significado especial na interação dele com os pares. Ao conseguir perceber e demonstrar que era capaz de realizar as mesmas atividades, ao estar junto com eles desfrutando do mesmo espaço, ao receber uma atenção especial dos estagiários (adultos presentes), Lucas se sente empoderado para se aproximar e ajudar os colegas ou para simplesmente, manter-se ativo e brincando junto com eles.

Definição da direção do Ciclo de Mediação

Conforme descrito, a comunicação entre Lucas e a dupla de estagiários iniciou a partir de uma intenção corporal do Lucas, interpretada pela professora como uma tentativa de escalar o colchão, assim, ela passa a ter uma diretividade pedagógica buscando mediar as condições adequadas para que ele aprenda a realizar a atividade, ou seja, escalar o colchão até o topo.

Posteriormente, o Lucas na situação educativa repetiu várias vezes a mesma atividade, com o incentivo dos professores, e em alguns momentos quando a professora se distanciava, ele ia atrás dela e retomava o ciclo de mediação.

Nas retomadas de contato, a professora buscou também variar as ações do educando, como no momento em que ela o leva para explorar outra parte da estrutura e Lucas, com o balançar os braços, demonstra estar feliz.

A análise anterior, das fases de comunicação, demonstrou que o ciclo de mediação foi dinâmico e bidirecional. No entanto, há um detalhe do processo que deve ser destacado. Às vezes, a dificuldade de comunicação pode gerar uma compreensão errada sobre o objetivo da atividade para cada um dos sujeitos envolvidos na ação educativa. A estagiária interpretou que o objetivo de Lucas era escalar o colchão até o topo, no entanto, ele ficou satisfeito em alcançar o topo com as mãos e, em seguida,

escorregar de barriga. Isso demonstra a importância de uma observação contínua, que permita realizar ajustes ao longo do processo e, principalmente, adequar a avaliação do resultado ao objetivo a ser realizado.

Identificação da interrupção do Ciclo de Mediação

O ciclo mediação se inicia e logo existem várias retomadas, pois, a atividade a ser realizada se repete várias vezes, com o mesmo conteúdo e mediações diferentes dos estagiários. Inicialmente as tentativas do educando eram com ajuda, e depois Lucas conseguiu realizar a tarefa sozinho. O ciclo de mediação, portanto, não sofreu interrupção em nenhum momento da sessão. Até os momentos em que Lucas ficou sozinho, sem nenhuma mediação, fazem parte da proposta pedagógica, e são importantes para que ele tome a iniciativa e não fique dependente dos estagiários.

Análise dos Recursos Auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

Considerando os aspectos que compõem a proposta pedagógica do projeto, como a construção de um agradável ambiente relacional, é necessário assumir uma posição inicial de se adaptar ao perfil de cada criança diagnosticada com TEA e assim fazer com que ela se adapte à turma, de forma que lhe traga o prazer de estar com o grupo.

Muitas vezes os estagiários inverteram a direção do ciclo de mediação para que a criança compreenda e crie um sentimento de pertencer aquele espaço. As seguintes atitudes dos estagiários exemplificam essa preocupação: imitar as sensações provocadas pelos movimentos que a criança gosta de executar na intenção de criar uma ponte para se comunicar; permitir que as crianças escolham as brincadeiras; e em alguns momentos, intervir para diminuir o barulho que incomoda as crianças com TEA. Em outras palavras, os professores buscam interpretar as emoções e orientar as brincadeiras a fim de superar as dificuldades vivenciadas pelas crianças naquele momento. No caso da situação educativa, vemos essa inversão no momento inicial quando a professora permite que o aluno faça a atividade do jeito dele, apenas escorregando de barriga.

Posteriormente, o aluno ao procurar a professora, segurando em sua mão, retoma o ciclo de mediação e a professora passa a ter uma diretividade pedagógica na intenção de fazer com que o Lucas consiga escalar sozinho, mas para isso, antes é necessário um processo que regule gradualmente a sua competência em escalar.

Existe um forte vínculo entre o educando e a educadora e também um grande prazer do educando em estar naquele ambiente, um espaço com várias outras crianças de idades semelhantes e o predomínio de brincadeiras, deste modo, o educando é na maioria das vezes participativo, entra nas brincadeiras, mas de um jeito bastante característico, sendo observador, com uma latência cognitiva para “processar o que está acontecendo”, imitando os movimentos dos colegas e com dificuldades de simbolizar as brincadeiras.

Regulação do nível de dificuldade

A dinâmica educativa que o projeto possui, como montar um espaço estruturado e potencializador de brincadeiras, permite o surgimento de atividades que levam a vários desafios corporais. No caso descrito, o desafio corporal se concentra em subir escalando um colchão inclinado, chegando até o topo. Para a realização desse desafio a professora recorreu a estratégia de regular o nível de dificuldade.

Inicialmente, quando o Lucas não conseguia escalar, ela fez os movimentos mostrando a ele onde deveria segurar e como impulsionar o corpo até chegar no topo dos colchões, posteriormente, ao ver que ele ainda não conseguia, ela utilizou o próprio corpo para aumentar os pontos de apoio do Lucas. A professora ficava em cima do colchão e deixava as pernas para ele segurar e escalar, facilitando o movimento.

Essa estratégia adotada pela professora repetiu em vários momentos, e estando estreitamente relacionada aos desafios propostos, levou ao aluno a conseguir realizar a atividade, regulando sua competência de um jeito mais simples (com ajuda da professora) para um jeito mais difícil (conseguir escalar sozinho). O educando não tinha as habilidades para escalar, propor o desafio, estimulando o aluno a escalar até o topo, foi importante para que ele desenvolvesse essa habilidade, ainda que ele não consiga escalar sozinho sempre, o fato de ter vivenciado a experiência de forma autônoma foi importante pois leva ao sentimento de auto realização.

Utilização de estratégias de Motivação

O Lucas possui um envolvimento empático-afetivo maior com a estagiária, e assim, reconhece nela a sua satisfação ao ver seu aluno concluído a atividade. A estagiária consegue construir com o aluno novas interações, como foi para se relacionar com o estagiário Murilo, levar o aluno para ficar mais perto de outras crianças, como no momento em que ela o leva para dentro da caverna, e também envolver o aluno em novas atividades.

Os elogios foram bastantes utilizados durante o ciclo de mediação, reconhecendo seu empenho em tentar subir escalando e também a mudança ocorrida na transição em subir com ajuda para subir sem ajuda, obtendo o sucesso daquela aprendizagem. A utilização de estratégias de motivação é importante nesse contexto educativo pois desperta o interesse do educando com diagnóstico de TEA, na construção de uma experiência de aprendizagem mediada as brincadeiras sistematizadas mobilizam as crianças pelo prazer do desafio, pela convivência com seus pares e permite que os professores se aproximem dos estudantes

Mobilização da Atenção

As estratégias para mobilizar a atenção do educando Lucas envolveu a iniciativa do professor de fazer junto com o aluno, quando ela realiza a escalada e mostra ao educando como deve ser feito, e também em outro momento a utilização de uma fantasia, quando leva a atividade de escorregar para uma dimensão lúdica e simbólica de “escorregar na cachoeira”. O aluno não demonstrou compreender muito esse segundo momento, pela sua dificuldade de simbolizar, contudo, permaneceu interessado nas atividades.

Ao tentar atribuir um novo significado para o ato de escorregar, como “descer uma cachoeira” ou escalar o colchão como “escalar uma montanha”, é necessária uma demanda mais cognitiva que se relaciona com os conhecimentos e experiência prévia do estudante, sendo uma transcendência da atividade para outras situações. O fato do aluno ser diagnosticado com TEA e apresentar um desenvolvimento cognitivo fragilizado, faz com que ele tenha dificuldade de ressignificar a atividade. Assim, a experiência partilhada se apresenta como uma opção mais eficiente para realizar a atividade, exemplo dado quando a professora começa a atividade juntando

as crianças no colchão menos inclinado com o objetivo de saírem juntos e escalam juntos o colchão da frente, o Lucas conseguiu escalar pela primeira vez sozinho.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar o ciclo de mediação à luz das teorias de Vigostky e Feuerstein, elucidando uma situação educativa bem sucedida que envolve dois professores, estudantes de educação física e psicologia, e uma criança diagnosticada com transtorno do espectro autista.

Assim, a flexibilização educacional permite uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir de conceitos que tem como intuito contribuir para a melhoria na qualidade de ensino, evidenciando as possibilidades de mediação que favorece a inclusão de todos na ação educativa.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica se relaciona a um processo humanizador, em compreender e aceitar a singularidade de cada educando, promovendo seu desenvolvimento em um formato mais dinâmico na relação entre professor e aluno.

Com uma síntese da discussão dos resultados, apresentamos as seguintes recomendações:

- 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;
- 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;
- que o processo de formação de novos professores, como a participação em projetos de extensão que permite a inserção na prática pedagógica, acompanhe de perto os sofrimentos e as dificuldades da ação educativa, de maneira evitar o abandono precoce da carreira docente;
- 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 Bibliográficas

- 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.
- 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.
- ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais**: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, **Saberes e práticas da inclusão**, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T.. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 80, n. 2, supl. p. 83-94, Apr. 2004
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.