

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

Carlos Vinícius Alves Pinheiro

**Mediações no atendimento às necessidades de um aluno com Transtorno do  
Espectro Autista na Educação Física Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília

2022

Mediações no atendimento às necessidades de um aluno com Transtorno do  
Espectro Autista na Educação Física Infantil

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

2022

## Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me deu a bênção de ser um homem capaz, aos meus pais José Carlos e Antónia de Jesus que me formaram, educaram e deram o amor e carinho, ao meu irmão Gabriel, aos meus familiares, amigos de escola e graduação que tornaram esse período de formação mais tranquilo e divertido em meio a tantas adversidades.

## Agradecimentos

A realização desse trabalho de conclusão de curso só foi possível graças a Deus, a Vida, por ter me concedido a existência e o eterno vir a Ser.

Agradeço, imensamente, ao professor Alexandre Luiz G. de Rezende pela generosa disponibilidade em me orientar, pela confiança no projeto de conclusão e pela companhia amiga nessa caminhada.

Este trabalho só pôde ser realizado graças ao que recebi dos meus pais, Jose Carlos e Antônia de Jesus, e do meu irmão Gabriel Alves: ter tido uma família que me ofereceu o amor às condições e o suporte necessário para chegar até aqui foi essencial nessa caminhada.

Agradeço aos professores da Faculdade de Educação Física (FEF) e aos discentes dessa universidade que se tornaram meus amigos e me auxiliaram em todo esse processo.

Por fim, sou grato a todos os relacionamentos de amizade e familiares que tornaram esse objetivo possível.

Combati o bom combate, terminei a corrida, guardei a fé.

2 Timóteo 4:7 NVI

## Sumário

Resumo .....	vii
Introdução .....	1
Objetivos .....	4
Flexibilização Educacional .....	5
Trilha formativa do(a) educador(a) .....	8
O cenário educacional.....	10
Ciclo de mediação.....	11
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	15
Métodos.....	20
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo .....	23
Resultados .....	27
Descrição do Cenário Educacional .....	27
<b>Situação educativa</b> .....	30
Análise e Discussão .....	33
Análise do Ciclo de mediação .....	33
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada .....	38
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	44

## **Resumo**

Ao longo do estágio supervisionado no curso de Educação Física da UnB, em uma escola pública do DF, tive a oportunidade de conhecer e acompanhar o atendimento a uma criança de 5 anos de idade com Transtorno do Espectro Autista, algo que não fez parte das minhas experiências na Educação Básica. Ao compreender a importância desses saberes docentes para a minha formação profissional, optei por realizar uma pesquisa pedagógica, a partir da observação empírica das mediações docentes que ocorriam em sala de aula entre a experiente professora de Educação Física e a monitora, formada em Pedagogia, durante a fase inicial de diagnóstico e conhecimento do aluno supracitado. O estudo faz parte da linha de pesquisa sobre flexibilização educacional que se dedica a analisar situações educativas a fim de entender quais são as adequações didáticas necessárias para criar experiências significativas de aprendizagem para, no nosso caso, um aluno com TEA. Como resultados, observamos que as adaptações dependem diretamente das características de cada aluno em particular, logo, não existe um modelo educativo a ser utilizado de forma genérica no atendimento a alunos com TEA. Cada professor(a), portanto, deve recorrer a metodologias diferentes e acompanhar o impacto que provocam na aprendizagem do aluno, de forma a construir as mediações ao longo do processo. Nessa situação em particular, o caráter lúdico das atividades e o apoio afetivo da professora e da monitora foram pontos importantes para garantir a participação efetiva nas atividades propostas. A educação física inclusiva é um aprendizado contínuo, que exige o compromisso do(a) professor(a) com a formação continuada e com a formação de novos saberes docentes.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Flexibilização Educacional. Transtorno do Espectro Autista. Pesquisa Pedagógica

## Introdução

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, (DSM-5, 2013). É preciso, no entanto, ter uma atenção especial para conhecer as características específicas de cada pessoa com TEA, pois essa descrição geral comporta muitas variações, que possuem um papel chave no planejamento e no acompanhamento da proposta de intervenção.

As crianças com TEA, atualmente, estão sendo atendidas pelas escolas que progressivamente vão se capacitando para lidar com a educação inclusiva. Sendo assim, compartilhar as experiências educacionais contribui para a constituição de um conjunto de saberes docentes que subsidiam os professores preocupados com a melhoria da qualidade de ensino, no geral e na educação física em particular.

A partir do momento em que o professor tem sob sua responsabilidade o atendimento a uma criança com TEA, e precisa planejar aulas de educação física, a necessidade da flexibilização educacional se faz presente, a fim de viabilizar a realização de ajustes das estratégias didáticas diante das demandas apresentadas pelo aluno durante as aulas, sejam elas sociais ou acadêmicas. Esse compromisso docente deixa claro que a exclusão do diferente não é uma opção; o caminho a ser trilhado envolve a modificação dos recursos metodológicos, e até mesmo do currículo, para que o aprendizado de cada aluno seja significativo para estimular o seu desenvolvimento, independente do esforço que essa flexibilização vai exigir para que cheguemos ao alcance dos objetivos de ensino.

A educação física escolar tem um papel importante na formação integral da criança, pois trabalha com conteúdos sobre as práticas corporais que não estão presentes em nenhuma outra disciplina do currículo escolar. No caso das crianças com algum tipo de deficiência ou com dificuldades psicomotoras, a contribuição dos aprendizados oferecidos pela educação física são ainda mais relevantes.

É o caso, por exemplo, para os alunos com TEA, das oportunidades de interação social e de comunicação existentes na prática esportiva, que permitem que a criança seja capaz de quebrar barreiras e, aos poucos, tornar-se mais sociável e comunicativa, justamente para participar das atividades lúdicas, o que evidencia

como a educação física influencia na vida dessas crianças e dos colegas que tem a oportunidade de conviver com elas.

Sendo assim, investimos no estudo para compreensão das necessidades e interesses dos alunos com TEA, como também, nas especificidades metodológicas que revestem o ensino da Educação Física na escola. Segundo Feuerstein (1997 *in* TURRA, 2007), autor da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, a partir das adaptações didáticas promovidas por um professor que se dedica à individualização do ensino, é possível garantir o sucesso da aprendizagem, o que favorece a inclusão, escolar e social, das pessoas com deficiência.

Vygotsky (1991) reforça essa posição, ao colocar o professor em uma posição estratégica para a qualidade do processo educativo, o que exige dele o compromisso com uma capacitação ampla continuada, ao longo de toda a carreira, como a principal garantia para que ele aprenda a lidar com aspectos ora socioculturais e históricos, ora psicológicos e pedagógicos, que estão presentes em cada uma de suas atividades educacionais.

No presente estudo, vamos analisar três situações educativas observadas durante a realização do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Física da UnB. As situações ocorreram durante as aulas realizadas em uma escola pública de educação infantil, localizada na região central de Brasília/DF, que possui uma infraestrutura física e material que permite a realização de conteúdos diversificados, e foram ministradas por uma professora de educação física com 12 anos de experiência, auxiliada por uma monitora com formação em Pedagogia.

As atividades realizadas faziam parte do atendimento individualizado de um aluno de 5 anos de idade (pseudônimo, Kevin), diagnosticado com grau severo de TEA, ou seja, quando é necessário fornecer apoio muito substancial para que eles realizem as atividades escolares (DSM-5, 2013).

Kevin tem uma família nuclear composta de pai e mãe, que acompanham suas atividades escolares com dedicação e interesse, demonstrando uma postura participativa e comprometida. Kevin recebia acompanhamento extraescolar, que lhe fornecia auxílio nos processos educacionais e comunicativos nos quais necessitava de apoio.

O foco da pesquisa se dirige para questões relacionadas com a mediação docente, ou seja, para as questões associadas ao papel dos professores que atuam

com a Educação Física e atendem alunos com TEA, de modo a entender o processo de construção de experiências de aprendizagem que sejam significativas para estimular o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Parte desse interesse de estudo é decorrente de uma reavaliação dos preconceitos comuns em relação à pessoa com deficiência, muitos deles em função da falta de oportunidade de contato social. É preciso que professores, de uma maneira geral, modifiquem a sua forma de pensar na “deficiência”, de maneira a compreendê-la como a condição de alguns alunos, mas também, que esses alunos são parte das suas atribuições docentes, para que não sejam alvo de estigmas que confundem a necessidade de diferentes maneiras de ensinar com inviabilidade de ensinar para quem têm características diferenciadas.

O professor deve ter como princípio que todos os alunos podem e devem aprender, e que é sua responsabilidade encontrar uma maneira para motivar o aluno com TEA a desenvolver competências cognitivas e motoras durante as aulas de educação física.

Pretendemos, com a análise da mediação docente, entender as características da atuação do professor de educação física e a importância da flexibilização educacional. Ao longo do curso de licenciatura, tivemos diversas oportunidades de contato com alunos que tem alguma deficiência, o que evidencia que não se trata de uma opção para os futuros professores, mas uma realidade que deve ser enfrentada com uma qualificação que garanta a qualidade de ensino.<sup>1</sup>

### *Problema*

A educação inclusiva é um desafio permanente para a escola, conseqüentemente, requer a realização de estudos que contribuam para a criação de estratégias de ensino voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais, dentre outras, as pessoas com deficiência. Paralelamente, é preciso refletir sobre o compromisso das universidades com a formação de professores conscientes da relevância do seu papel na promoção da educação inclusiva. Essas duas colocações apontam para a relevância social dessa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Dentre outras experiências, destaco a participação na iniciação científica, onde foi realizado o estudo sobre “A influência do professor de educação física na formação de crianças com autismo”, realizado junto ao projeto de extensão que oferece aulas de natação para pessoas com deficiência, denominado de Grupo de Estudo da Natação Especial – GENES.

A questão que nos orienta é: quais são as possibilidades de adequação dos métodos de ensino que devem ser realizadas na mediação docente do professor de educação física, de forma a construir experiências de aprendizagem que sejam significativas para que alunos com TEA alcancem um desenvolvimento adequado de competências cognitivas e motoras, por meio da participação em práticas corporais?

## **Objetivos**

Analisar a ação mediadora de uma professora de educação física escolar, no atendimento individualizado da Educação Infantil, ministrado para um aluno com TEA, de 5 anos de idade, visando à estimulação de suas funções psicomotoras.

Analisar a influência exercida pelo cenário educativo na prestação de um atendimento educacional de qualidade para a criança com TEA na educacional infantil.

## Flexibilização Educacional<sup>2</sup>

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 professor 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 professor 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 (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor 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 educacional*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de

---

<sup>2</sup> Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Feuerstein<sup>3</sup> se destacou pelas pesquisas sobre a mediação docente por meio de experiências de aprendizagem significativas, ao avaliar a eficiência do uso de estratégias de ensino com foco na solução de problemas ao invés da proposta tradicional voltada para uma abordagem tutorial<sup>4</sup>, para alunos que estavam com distorção idade-série em função de fracassos escolares anteriores (RAND; TANNENBAUM; FERUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

No Brasil, a maior parte dos artigos sobre Feuerstein estão relacionados ao campo da Educação Especial, que se mostra sensível à proposta da “avaliação assistiva”, expressão que se refere à mediação docente capaz de identificar e minimizar possíveis entraves que comprometem o rendimento dos alunos durante a busca de solução para situações-problema (BEYER, H.O.: 1986; ENUMO, S. R. F.: 2005; CUNHA, A. C. B et al.; 2006; TURRA, N.C.: 2007; FARIAS, I. M. et al.: 2008; CARAMORI, P.M.; DALL’ACQUA, M.J.C.: 2015; TRIGO, P.:2018). Na Educação

---

<sup>3</sup> O periódico *The Journal of Special Education*, no n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, Tzuriel (1992), que argumenta a favor das contribuições de Feuerstein, ao apresentar os resultados de diversos estudos e dizer que a análise crítica está pautada em mal-entendidos sobre a teoria.

<sup>4</sup> A expressão “abordagem tutorial” se refere à postura do professor marcada pela ênfase em um ensino centrado no fornecimento instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (1991; 2001). Pode-se afirmar, no entanto, que a associação entre Feuerstein e Vygotsky depende muito mais do referencial teórico dos pesquisadores que citam Feuerstein, como é o nosso caso, do que de citações diretas que ele tenha feito a Vygotsky.

Nos dedicamos, portanto, à descrição e à análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de *mediação* entre professor e educando, com destaque para compreensão do papel do professor na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o professor, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias didáticas dialógicas adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1) fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da educação física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o

contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

a necessidade de realizar a discussão na Educação Física Escolar considerando concretamente o "chão da escola", o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores (Bracht et al.: 2012, p.20)

#### Percurso metodológico

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) realizar um relato autobiográfico das memórias dos licenciandos sobre o nosso percurso formativo, desde as experiências com a educação física na educação básica até o ensino superior; (2) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educacional que interferem na ação educativa, como também, (3a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre professor e educando; e, (3b) relacionar os recursos auxiliares de mediação para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

#### Trilha formativa do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as), ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho

docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Adotamos uma trilha investigativa semelhante à proposta por Pereira e Figueiredo (2018), ao refletirmos sobre o nosso processo de formação como professores(as), por meio do resgate das experiências que foram relevantes em nossas trajetórias de contato com a Educação Física, desde a Educação Básica até a formação inicial no ensino superior.

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emersão de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educacional na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

Trata-se, portanto, de um resgate de nossas memórias, positivas e negativas, sobre as aulas de Educação Física na escola e de outras experiências com atividade física e esporte, em qualquer outro lugar, vivenciadas durante a infância e juventude, principalmente a fim de refletir sobre o significado que estas experiências tiveram na época e como as vemos agora, como também, o impacto que professores, pessoas da família ou amigos tiveram, ou não, sobre a nossa formação.

Em seguida, analisamos as experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, no intuito de identificar as aprendizagens que, em nossa opinião, contribuíram de forma significativa para a constituição de nossa identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou, se for o caso, de nossas resistências para assumir esta identidade). O roteiro que

orienta a realização do nosso relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

### O cenário educacional

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, deve estar comprometido com a formação de alunos criativos, críticos e conscientes do seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para atender a essa diretriz político-pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir sobre os aspectos sociológicos do cenário educacional 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 professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educacional, 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 educacional 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 educacional, 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 professor 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 educacional.

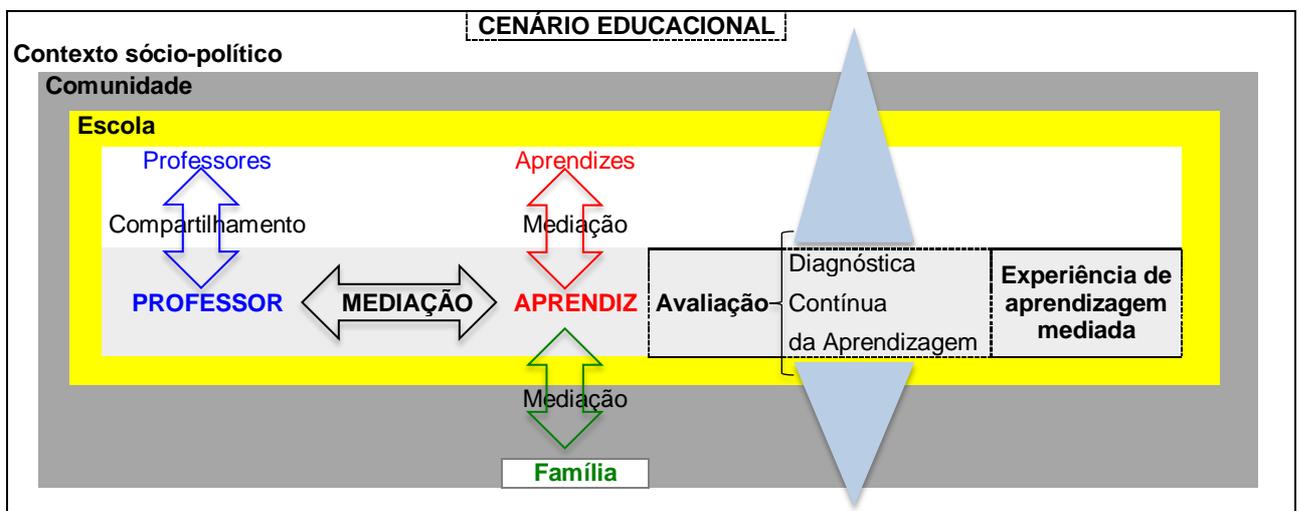


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

### 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 (Feuerstein, 1991), 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 professor 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 professor 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 proposição 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 proposição 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.

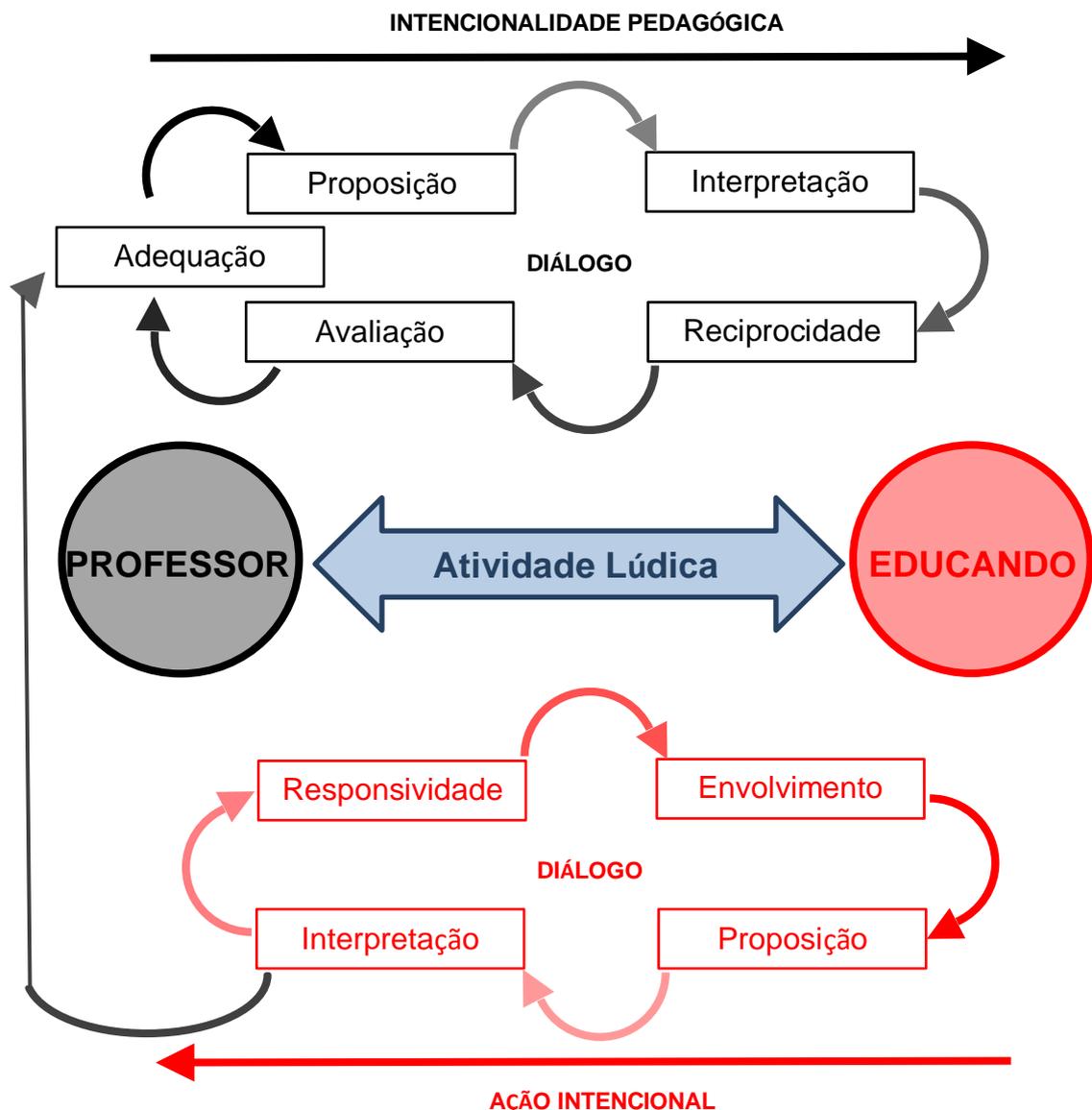


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando  
 Fonte: REZENDE, 2017.

O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua prerrogativa de proposição 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 professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma

ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo(s) educando(s).

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

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 professor 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 professor 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 professor 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 professor, 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 professor, 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 professor 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 professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando 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 (1991; 2001) para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do professor, 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 professor 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
Professor	Responsividade	2	
Professor	Proposição pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	
Professor	Responsividade	4	C. mobilização da atenção

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): 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 professores. 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 professores, 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 educacional; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

#### Caracterização do estudo

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse<sup>5</sup> (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e Lovisolo (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor,

---

<sup>5</sup> Segundo Silva e Lovisolo (2011), a vertente de formação do PPR chega ao Brasil na década de 90, por meio do livro de Nóvoa (1992) e do I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa, em Aveiro – Portugal (1993). A importância da construção de um saber docente, por meio da pesquisa, da reflexão e da memória, para a transformação da atuação dos professores, é considerada como fundamental para responder às demandas sociais. Trata-se de uma revolução da docência.

refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

No caso do projeto em questão, temos que levar em consideração as características do quadro clínico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) que serão referenciadas a seguir.

#### Transtorno do espectro autista (TEA)

Segundo Pereira (2009), o autismo foi cunhado na literatura médica por Eugen Bleuler em 1911, para classificar pessoas que apresentavam dificuldades na comunicação e interação social com tendência ao isolamento, resultando em um importante e categórico trabalho sobre esquizofrenia do adulto e adolescente. De acordo com Schmidt (2013), o termo autismo atravessa a literatura ora como um tipo específico do TEA, ora como conjunto de sinais e sintomas. Esse autor aponta que historicamente as primeiras publicações sobre o autismo são dos psiquiatras infantis Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943), ambos respaldados dos casos que observavam juntamente com suas suposições teóricas a respeito da desconhecida síndrome.

Algumas alterações presentes no quadro clínico desse transtorno são: na capacidade de interação, no domínio da comunicação, na capacidade funcional, e no domínio do comportamento. Para que pertença a essa condição é imprescindível alterações da sociabilidade e pelo menos alterações em um dos outros domínios.

Atualmente, de acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2013), os critérios diagnósticos o Transtorno do Espectro Autista deve apresentar: (1) déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; (3) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida); (4) os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

No caso do Kevin, nosso aluno base para a pesquisa, os seguintes critérios diagnósticos estão presentes:

- Prejuízos na comunicação e na interação social, prejuízo muito forte nas habilidades linguísticas formais (vocabulário)
- Apresenta padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
- Comportamentos estereotipados ou repetitivos, adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento, resistência a mudanças, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.
- Apresenta um padrão agressivo quando aparecem algumas mudanças

## Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), 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.

A pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

O Relato Autobiográfico para a descrição do percurso formativo será realizado por meio de narrativa oral, dirigida por um roteiro dividido em três partes: (a) as principais experiências pessoais que, em nossa opinião, vivemos nas aulas de educação física na escola ou em outras atividades esportivas ou de lazer; (b) as atividades acadêmicas e as experiências de estágio que consideramos mais relevantes para a nossa formação universitária; (c) as nossas expectativas em relação à carreira profissional após o final do curso. O relato será transcrito em formato de texto, a fim de permitir a identificação das principais categorias conceituais e a sua discussão teórica.

A descrição do Cenário Educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN<sup>6</sup> por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais

---

<sup>6</sup> Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão do governo que tem a missão de “gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” <http://www.codeplan.df.gov.br/>

com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição de cada uma destas situações educativas, de forma a permitir uma análise das mediações docentes realizadas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (c) os alunos que estão envolvidos; (d) o objetivo a ser alcançado; (e) a atividade lúdica escolhida; (f) a organização da aula e a exposição da proposta; (g) os diálogos e as reações dos alunos; (h) as mediações realizadas pelo professor; (i) a infraestrutura física e material disponível. Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

A análise se restringe a poucas situações educativas, o que para nós é suficiente, pois, cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor a refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação 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 em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar não apropriadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.



## **Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo**

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre a nossa formação, além de deixar explícitos os nossos compromissos com a educação, tivemos a oportunidade de nos reapropriarmos de experiências marcantes, que fazem parte do nosso olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988).

Temos consciência de que nossa narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a nossa representação da realidade que vivemos. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Desde o início da vida escolar, sempre tive boas experiências com a educação física, e isso perdurou durante toda a Educação Básica. As aulas sempre se caracterizavam como um ambiente de socialização com os colegas de turma e uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades motoras e o conhecimento da cultura esportiva. Não é a toa que as principais amizades dessa época compartilham experiências significativas vivenciadas na educação física escolar

Na educação infantil, os professores montavam as aulas com base em jogos e brincadeiras, tais como: amarelinha, pular corda, circuitos de equilíbrio e outras atividades similares. Em alguns momentos, atividades mais próximas do esporte eram realizadas, mas com um foco na recreação, como por exemplo, jogar futebol e volei, mas, isso era minoria, pois o foco principal estava nos jogos.

No Ensino Fundamental, as aulas de educação física se aproximaram do “padrão” que vemos hoje, com atividades voltadas para os esportes com bola, principalmente o quarteto fantástico: futsal, volei, basquete e handebol; cada modalidade era trabalhada em um bimestre, na seguinte sequência: história, regras, fundamentos técnicos e o jogo em si mesmo.

Ao chegar no Ensino Médio, a educação física se torna muito mais livre, sem um conteúdo específico para ser desenvolvido; cada turma podia escolher o esporte que mais gostava de praticar, e os professores permitiam que jogássemos até o fim da aula. De vez em quando o professor abordava questões, relacionadas a

educação física, que poderiam aparecer nas provas dos vestibulares; mas, esses conteúdos eram trabalhados durante as aulas, sem tomar muito tempo, pois os jogos não eram interrompidos.

No vestibular, a Educação Física era a minha segunda opção, pois a intenção era cursar Ciências Contábeis. Após analisar as disciplinas da grade curricular do curso de licenciatura e considerando a empatia com as práticas corporais, optei pela Educação Física e atualmente, devido ao nível de satisfação com o curso, foi a escolha certa.

Ao longo do curso, vivenciei, principalmente nos estágios nas escolas, experiências pedagógicas positivas e negativas com a educação física escolar. Tivemos a oportunidade de conhecer professores dedicados e criativos, que colocam em prática o que aprenderam na universidade, mas também, professores desanimados, que não foram capazes de encontrar uma maneira adequada para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, e se encontram em uma situação de “sofrimento”.

No cenário escolar, a Educação Física, a exemplo de outras disciplinas, vive em um conflito entre as pessoas que reconhecem as suas importantes contribuições para a formação integral dos alunos e, ao mesmo tempo, outras pessoas que, equivocadamente, a desvalorizam, pois a consideram como uma disciplina que não aborda conteúdos cognitivos que serão importantes para a carreira educacional e profissional.

Ao chegar no final do curso de licenciatura, vejo que os conhecimentos aprendidos e as experiências vivenciadas contribuíram para meu amadurecimento como pessoa e para minha formação como educador. Tive acesso a um conjunto de saberes docentes que pretendo colocar em prática, a fim de oferecer aos alunos aulas que sejam importantes para favorecer o desenvolvimento deles e aperfeiçoar as minhas competências docentes. Pretendo combater o estereótipo de que a educação física é algo fácil e sem sentido.

Tendo em vista as oportunidades vivenciadas ao longo da minha trajetória educacional, as minhas experiências na universidade durante a formação profissional, as observações da realidade educacional feitas durante os estágios, e os meus princípios de vida, pretendo ser um professor prestativo e dedicado para todos meus alunos, que se preocupa em fazer o melhor, independente das

condições de trabalho; quero estar sempre atualizado com novos conhecimentos para poder contribuir de forma relevante para o desenvolvimento dos meus alunos.

Quero ser um professor que faça diferença na vida de cada aluno, pois assim posso, aos poucos, modificar a visão equivocada que muitos têm sobre a importância da educação física escolar. O reconhecimento e a valorização da educação física é uma responsabilidade de todos os profissionais que a ela se dedicam, que devem se comprometer a influenciar as pessoas que estão ao seu redor, a fim de mudar a visão de que a educação física é uma área irrelevante.

Pretendo oferecer aos meus alunos a possibilidade de conhecerem diversas práticas corporais, muito mais do que a cultura esportiva que atualmente é considerada, pelo sendo comum, como seu principal conteúdo. Desejo trabalhar também com o esporte, mas não como prioridade e exclusividade. Meu foco de atuação vai estar direcionado para os jogos, dentro de uma perspectiva construtivista, que se compromete com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Meus planos de aula vão estar orientados para a formação integral dos alunos, de maneira a abranger as dimensões cognitivas, psicossociais, afetivas e motoras de cada aluno, diretamente relacionadas com a destreza corporal e o enriquecimento do repertório de experiências de movimento que aproximam a educação física das outras áreas do componente das Linguagens e suas Tecnologias.

Durante minha trajetória na Educação Básica, não tive a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas que tivessem algum tipo de deficiência. Na universidade conheci pessoas com deficiência e constatei que as escolas, com a política da inclusão, estão mais diversas e contam com a presença marcante das pessoas com deficiência. Posso afirmar, com propriedade, que trabalhar na educação de alunos com deficiência me faz cada dia mais ser melhor, como também, um entusiasta da educação física inclusiva. Todos os estudantes de graduação, especialmente da licenciatura, deveriam obrigatoriamente entrar em contato com a educação inclusiva, para que, desta forma, estejam preparados para atender de maneira adequada os alunos que vão estar sob sua responsabilidade.

O presente estudo é uma parte importante da minha preparação para estar apto a lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ciente de que é minha responsabilidade construir experiências curriculares que contribuam para o

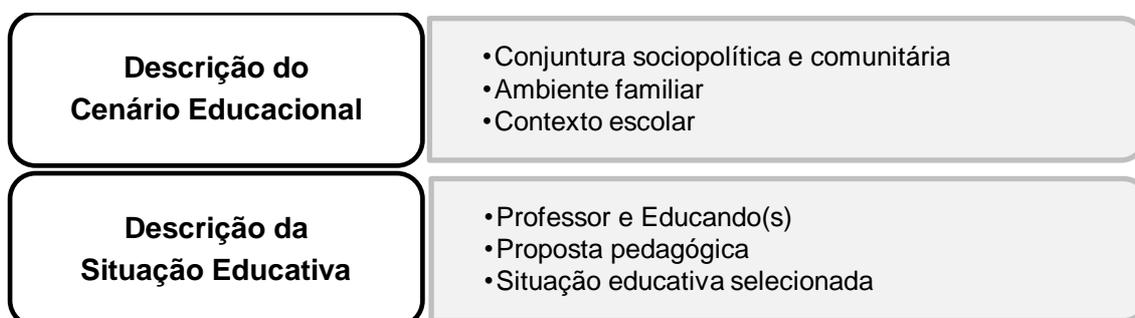
desenvolvimento de todos e, principalmente, das pessoas com deficiência, pois possuem um potencial às vezes menosprezado.

Ao chegar na escola, nos deparamos com diversos universos de vida, às vezes distantes da nossa realidade pessoal; vamos ter que aprender a trabalhar com pessoas que são como diferentes planetas, cada qual com sua própria órbita; desse modo, como professores, devemos estar preparados para adaptar nossas estratégias de ensino e para descobrir as maneiras mais adequadas para atender as necessidades específicas de cada aluno(a) e as coletivas de cada turma, para que a educação física faça diferença na vida deles(as).

## Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da 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 professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.



### Descrição do Cenário Educacional

#### *Conjuntura sociopolítica e comunitária*

A escola fica localizada a na região central de Brasília/DF. Conforme dados da Codeplan a mobilidade urbana é feita quase que majoritariamente por meio de automóveis, é uma região onde a média salarial flutua entre 5 a 10 salários mínimos, ela conta com patrulhamento ostensivo por parte da polícia militar e também com um comercio bem elaborado, entretanto na parte dos fundos da escola existem alguns barracos de madeirite e lona, onde pessoas marginalizadas vivem.

O fato de ser localizada em uma área nobre, não define a comunidade escolar, pois muitos alunos não moram nas redondezas da escola. Na verdade, são oriundos das cidades satélites e buscam um ensino de qualidade, no centro de Brasília, geralmente próximo do local de trabalho dos pais. Portanto, a maioria das famílias que colocam seus filhos para estudar nessa escola são da classe média-baixa e classe média-normal.

A escola possui uma estrutura privilegiada, o que inclui, até mesmo, piscinas e parquinhos que ampliam os espaços para atividades educacionais relevantes para estimular o desenvolvimento da criança. A escola oferece aulas personalizadas e se preocupa em atender as necessidades de cada aluno; existe um monitor/professor responsável pelo acompanhamento de cada um dos alunos com deficiência, de forma a garantir que tenha o apoio necessário para a sua inclusão das atividades escolares.

#### *Ambiente familiar*

Não foi possível ter um contato direto com os pais do aluno que foi observado nesse estudo, entretanto, a maioria das famílias são atenciosas e prestativas; buscam estar sempre informadas sobre as atividades realizadas pelos seus filhos, para saber sobre o seu desempenho e para verificar como podem auxiliar para que o processo educacional alcance os objetivos de forma efetiva. Os pais do aluno Kevin relataram para as professoras, que escolheram a escola em função das informações sobre a qualificação dos professores e a presença de monitores que contribuem na realização das atividades. Normalmente se comunicavam com a professora pelo celular, para entender como poderiam ajudar o filho em casa, de forma que o processo de estimulação não ficasse restrito à escola, mas tivesse continuidade em casa.

#### *Contexto escolar*

A escola possui uma ótima infraestrutura e um corpo docente qualificado; as aulas são realizadas em dois turnos, pela manhã e pela tarde; as salas de aulas são bem equipadas e as turmas formadas com um número equilibrado de alunos, aproximadamente 18 crianças.

#### *Professor e Educando(s)*

A equipe docente conta com 1 professor formado em educação física e 1 monitor, geralmente da pedagogia; o grupo é formado majoritariamente por mulheres, entre 25 e 40 anos de idade, concursados pelo Governo do Distrito Federal, algumas em contrato temporário. As atividades são realizadas de forma coletiva, com exceção dos alunos com deficiência, que seguem uma programação própria, com aulas planejadas em função de suas necessidades, logo, seguem um cronograma específico, voltado para o alcance de metas individualizadas.

#### *Proposta pedagógica*

A proposta pedagógica da escola para a educação física envolve a realização de atividades corporais que melhorem as capacidades motoras básicas, como também, contribuam para aperfeiçoar a aptidão física dos alunos. O foco está direcionado para atividades que favoreçam a comunicação e socialização entre os alunos, a fim de promover a inclusão social e melhorar a qualidade de vida dos alunos. São realizadas, por exemplo, muitas atividades relacionadas com a locomoção independente, a coordenação motora, grossa e fina, o equilíbrio e a agilidade, tendo em vista que a escola tem um currículo voltado para os anos iniciais, com destaque para a alfabetização e a formação de hábitos de estudo, que trazem benefícios que serão importantes para os alunos ao longo de toda a vida.

<b>Contexto</b>	
Social	Plano piloto, área central de Brasília, mobilidade urbana majoritariamente feita por automóveis, cerca de 31% da população tem rendimento médio salarial de 5 a 10 salários mínimos
Político	Área com amplo acesso a sistemas de saúde públicos, com presença de patrulhamento ostensivo, mas uma sensação de insegurança, devido a parte de trás da escola ser frequentada por moradores de rua
Cultural	61% da população informa ter nascido fora do DF sendo a maioria deles (18,6%) oriundos de Minas Gerais, motivados a morar no DF para acompanhar parentes ou reunião familiar foi a principal razão reportada
<b>Realidade</b>	
Comunitária	A escola atende principalmente famílias de classe média, pais de alunos geralmente trabalhadores dos comércios aos redores ou concursados
Familiar	Contexto familiar heterogêneo, em geral famílias bem estruturadas e pais dispostos a auxiliar na construção educacional do filho
Escolar	Instituto voltado para melhorar o bem estar físico e mental de alunos, principalmente dos alunos PcD por meio do uso de atividades físicas funcionais, em busca de maior autonomia para atividades básicas do dia a dia
<b>Sujeitos</b>	
Professor	Formado em educação física pela Católica e possui alguns títulos, tem 35 anos
Professores	Equipe com média de 30 anos e com uma formação boa
Educando	Aluno com 5 anos de idade com TEA, geralmente muito inquieto e curioso, onde a maior dificuldade é a comunicação e a socialização
Educandos	Geralmente animados e dispersos, dispostos a participar das diversas atividades e são bem sociáveis, apesar da dispersão seguem o comando da aula
Turma	Alunos bem receptivos, cada aluno requer um tipo de tratamento diferenciado, principalmente os que possuem alguma deficiência
<b>Atividade</b>	
Objetivo	Realizar não só atividades físicas voltadas para o aprendizado motor e propriocepção, mas social e comunicativo, para melhorar as áreas afetadas pelo TEA
Conteúdo	Atividades físicas gerais para as necessidades do dia a dia, como sentar e levantar, se movimentar e equilíbrio básico, além de alguns esportes
Métodos	São demonstradas algumas atividades que serão trabalhadas durante a aula, então após o entendimento do aluno o professor o acompanha a fim de corrigir eventuais problemas
<b>Estrutura</b>	
Física	O instituto está localizado na 611 da Asa Sul, conta com uma sala preparada para psicomotricidade, piscina e um salão
Material	Principalmente bolas e bambolês, além da sala específica de psicomotricidade, que possui escolada e diversos materiais para a construção de um circuito

Histórico	
Proposta	A proposta de trabalho do instituto é a realização de atividades físicas, tanto para o ganho de aptidões físicas, tanto para que o aluno tenha melhoras nas suas capacidades básicas do dia a dia, sendo trabalhado para uma busca de mais autonomia e qualidade de vida para o dia a dia

### Situação educativa

Aula foi realizada pela professora de Educação Física, com apoio de uma monitora da área de Pedagogia, no atendimento de Kevin, um aluno de 5 anos com TEA, no turno matutino, no pátio da escola, como parte das atividades da Educação Infantil.

Como o aluno estava em processo de adaptação à escola e aos colegas, nessa fase as atividades eram realizadas de forma individual, para que ele adquirisse familiaridade e entrosamento com a professora, a monitora e a educação física escolar. Em seguida, após algumas aulas e de acordo com a avaliação da professora, a próxima etapa foi a inclusão com os demais colegas em uma aula com toda a turma.

Na primeira atividade a professora ofereceu para Kevin 3 bolas para que brincasse de forma livre; as bolas seriam utilizadas em outras atividades, logo, era conveniente permitir que pudesse explorar o material e satisfazer sua curiosidade para facilitar o uso dirigido a ser feito em seguida. Kevin chutou as bolas, correu atrás delas, lançou as bolas para cima e na parede com as mãos.

A atividade seguinte foi um circuito psicomotor com a bola. A primeira atividade era atravessar o pátio correndo entre os cones, segurando a bola com as mãos; em seguida era manter-se equilibrado ao atravessar uma trave; a terceira etapa era a transposição de obstáculos, passando por cima de três *steps*; ao final, era arremessar a bola em um alvo já determinado.

A professora explicou inicialmente de forma pausada, cada uma das etapas do circuito, apenas de forma verbal. Após a explicação perguntou para Kevin se havia entendido, ele respondeu afirmativamente, balançando a cabeça. Chegou a perguntar se era preciso explicar de novo, mas ele disse que não. No entanto, ao iniciar a realização da atividade ficou evidente que ele não tinha entendido, pois realizou atividades diferentes.

Ao perceber que a comunicação não havia sido efetiva, a professora pegou na mão de Kevin e realizou o circuito em conjunto com ele. A monitora observou de

perto as atividades realizadas em dupla, e auxiliou a orientar Kevin quando ainda estava hesitante. Como o vínculo afetivo de Kevin com a monitora é maior do que o da professora, a sua participação foi decisiva para o sucesso da atividade.

Depois que Kevin memorizou o circuito, a professora e a monitora passaram a acompanhar Kevin de forma mais distante, interferindo apenas quando ele interrompia a atividade por estar em dúvida sobre o que deveria fazer.

Kevin inicialmente reagiu bem e com sorrisos; como a atividade envolvia diversos materiais, de cores diferentes e, principalmente, a bola, que exerce uma atração especial sobre ele. Porém, ao ser interrompido diversas vezes ou ficar em dúvida sobre a próxima atividade a ser realizada, Kevin começou a ficar estressado.

Nos momentos de estresse, como Kevin tem algumas dificuldades para se comunicar de maneira verbal, ele corria para perto da monitora, que o acolhia, o tranquilizava e o acompanhava de volta para o circuito, fazendo junto com ele. Em alguns momentos, Kevin esperneou e arremessou a bola para longe, como uma forma de expressão da sua insatisfação.

Durante a orientação inicial, quando a professora decidiu fazer o circuito em dupla, Kevin demonstrou uma resistência inicial, talvez por já ter tido uma experiência anterior malsucedida. Porém, ao conseguir acertar o alvo no final do circuito, a sua motivação foi reestabelecida, ele ficou muito feliz e sorriu para as professoras. Ao refazer o circuito com menos intervenções das professoras e mais acertos, Kevin demonstrou mais tranquilidade e disposição para repetir o circuito algumas vezes; mas, após quatro ou cinco voltas completas, Kevin ficou desinteressado e não quis mais fazer aquela atividade.

Kevin, mesmo depois que compreendeu e passou a realizar corretamente as atividades do circuito, deu a impressão de uma certa insatisfação quando a atividade era muito fácil e perdia o sentido para ele, como era o caso da transposição de obstáculos; isso, porém, não prejudicou a realização da atividade, talvez em função do acompanhamento próximo da professora e da monitora.

A próxima atividade realizada na aula foi inspirada na iniciação esportiva. Kevin foi orientado a conduzir a bola com os pés, atravessando o pátio e, ao chegar perto de um golzinho, chutar para acertar o alvo. A condução era livre e a professora utilizou uma linha existente no chão para demarcar o momento do chute. Como Kevin gosta muito de futebol, demonstrou interesse e participou de forma motivada da atividade. A monitora também se envolveu com a atividade e a realizou em

conjunto com Kevin, o que aumentou sua motivação. A professora interrompeu Kevin algumas vezes para dar orientações sobre a maneira mais eficiente de conduzir a bola, o que o deixou um pouco irritado; não foi possível identificar se a irritação era decorrente da consciência dos seus erros ou pelo fato da professora retirar a bola dele para demonstrar como deveria ser feito. Kevin queria ficar com a bola o tempo todo.

Nessa atividade, com nível de complexidade cognitiva menor e mais próxima dos interesses de Kevin, os resultados, em termos de participação e motivação, foram melhores. O período inicial de atividades livres e a atividade final relacionada com futebol foram as que Kevin mais gostou, o que fica evidente pela disposição de permanecer mais tempo realizando-as; tanto que Kevin demonstrou resistência para terminar a aula e voltar para a sala de aula.

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. Nesse caso vamos utilizar o ciclo de mediação para analisar a situação pedagógica que foi descrita acima.

No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos-chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

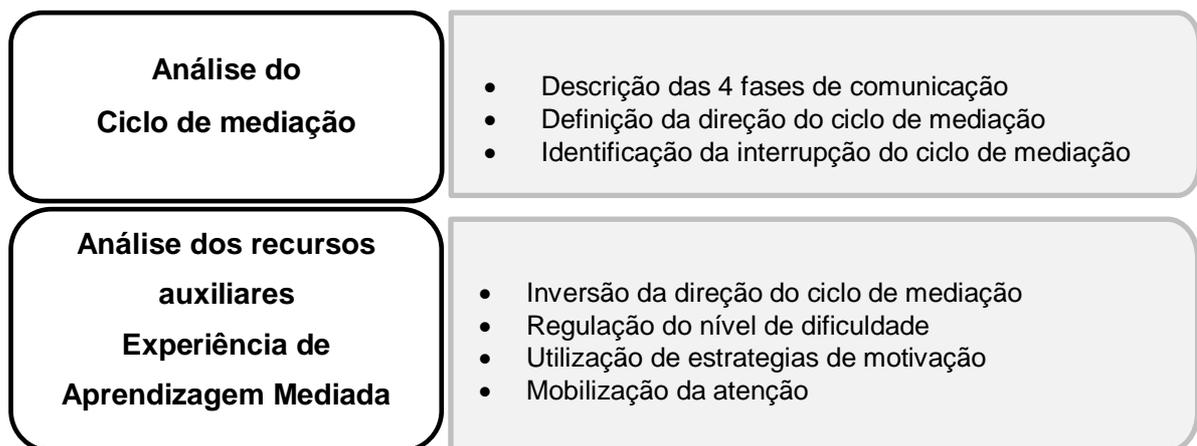
Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais-chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional

<b>Sujeito</b>	<b>Etapas</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Ações educativas</b>
Educando	Ação intencional	1	Percorrer o circuito
Professor	Responsividade	2	Avaliar as habilidades motoras e quando ele estará pronto ou não para seguir a atividade
	Proposição pedagógica	3	Melhorar a coordenação motora do aluno, além de desafiá-lo a fazer um circuito
Educando	Reciprocidade	4	Começar a chorar e ter comportamento agressivo
Professor	Proposição pedagógica	1	Mudar a atividade ou adaptá-la: no caso adaptar o circuito
Educando	Reciprocidade	2	Responder positivamente e atender os comandos
	Ação intencional	3	Contornar os obstáculos
Professor	Responsividade	4	Estar atento ao problema e conseguir solucioná-lo

## Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos-chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais-chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.



Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor 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*

É importante levar em consideração que a situação educativa descrita faz parte de uma avaliação diagnóstica inicial, quando a professora de educação física pretende conhecer Kevin a verificar quais são as adaptações necessárias para garantir a sua participação efetiva nas aulas de educação física escolar.

A professora inicia pela atividade de exploração livre dos materiais e do pátio da escola, com apoio da monitora. Kevin demonstra ter um bom nível de habilidade motora, o que sugere que talvez sejam necessários poucos ajustes para sua inclusão nas aulas de educação física.

Na atividade do circuito, a professora experimenta fornecer apenas instruções verbais, a fim de avaliar se Kevin é capaz de envolver-se com as atividades tradicionais da educação física. A mediação docente, no entanto, não depende apenas do nível de habilidade do aluno. Mesmo sendo capaz de realizar a atividade corporal proposta, pois o circuito foi montado a partir de movimentos que Kevin executou livremente no primeiro momento da aula, a mobilização de Kevin depende também do seu nível de compreensão, da sua capacidade de comunicação e do seu envolvimento emocional com as atividades.

As experiências vivenciadas nessa “aula diagnóstica”, por assim dizer, auxiliaram a professora a perceber que Kevin não respondeu a comandos verbais, sendo necessário, para garantir a sua inclusão, fornecer apoio substancial para a sua participação das atividades, o que abrangeu: demonstrações para que ele entendesse qual era a atividade a ser realizada; participação conjunta para motivar o seu envolvimento; apoio afetivo para que ele lidasse com a frustração de não alcançar o objetivo; substituição da atividade quando Kevin perdeu o interesse.

Nessa primeira atividade, o circuito psicomotor, houve um predomínio de atividades dirigidas, sem um caráter lúdico evidente, pois as atividades a serem realizadas por Kevin estavam pré-definidas pela professora e o seu papel era seguir as instruções. Esse é o modelo das aulas de educação física centradas em fundamentos técnicos dos movimentos, logo, era importante para a professora avaliar como Kevin participaria de atividades desse tipo. Mas, na verdade, o envolvimento de Kevin se tornou efetivo a partir do momento que ele acertou o alvo no final, pois foi como se as etapas anteriores fossem uma preparação para essa atividade final. Acertar o alvo conferiu um sentido lúdico para o circuito, o que fez sentido para Kevin, que passou a participar ativamente del.

Nas aulas de educação física, atividades com foco na melhoria das habilidades motoras exigem a repetição dos movimentos, mas, devem estar em um contexto que tenha significado para os alunos, caso contrário, a participação de alunos com deficiência torna-se mais difícil. Normalmente a preocupação com a destreza corporal está relacionada com a competição (com é o caso dos esportes de

maneira geral), ou com a demonstração para um público (como é o caso das coreografias de dança ou de ginástica), ou com o alcance de alguma meta específica, como ser capaz de atravessar a piscina.

No caso das pessoas com TEA, que costumam usar as rotinas como uma estratégia de segurança afetiva, a repetição não é um problema em si mesmo, mas o início de uma nova atividade, até que se transforme em algo familiar, pode ser algo complicado. Como também, repetir algo que tem um significado é bem diferente do que somente repetir algo para seguir ordens.

O circuito psicomotor tinha um caráter individualizado, mas, se fosse realizado em grupo, cada aluno além de prestar atenção em sua própria execução, teria uma interação com os demais colegas, direcionada para ver como os outros executavam a mesma atividade. A natureza individual do circuito se aproxima da conduta preferencial de Kevin, que tem dificuldades no relacionamento com os outros, mas, por outro lado, não lhe oferece a oportunidade de ser desafiado a interagir com os outros em um contexto esportivo, que pode facilitar essa aproximação.

Esse é um dos dilemas do planejamento educacional e da realização de adaptações, pois em alguns momentos é preciso fazer ajustes que viabilizam a participação do aluno nas atividades, porém, desde que o professor esteja ciente de que, uma vez que a participação se torne efetiva, o próximo passo é apresentar ao aluno desafios maiores. Logo, se em um primeiro momento Kevin tem a oportunidade de fazer as atividades de maneira individual, assim que ele conseguir é importante desafiá-lo a fazer as mesmas atividades em grupo, ou pelo menos com mais um colega.

Essa situação educativa chama atenção para a importância da atividade lúdica para a participação efetiva dos alunos. Kevin tem habilidades motoras suficientes para realizar as tarefas propostas pela professora, porém, enquanto as atividades não tiverem um sentido lúdico para ele, o seu envolvimento estará comprometido. É curioso constatar que alunos comuns aceitam participar de atividades fortuitas, que devem ser realizadas unicamente para obedecer a professora, mas no caso de alunos com TEA, se a atividade não fizer sentido para ele, a sua participação não acontecerá. Essa pode ser uma pista importante para entender as dificuldades de motivação de alguns alunos nas aulas de educação

física, afinal, as atividades sugeridas têm ou não um caráter lúdico para os(as) alunos(as)?

As dificuldades comunicativas de Kevin ganham a dimensão de um obstáculo, pois dificultam o conhecimento de seus interesses; a professora precisou experimentar algumas variações e observar as reações de Kevin para decidir como a atividade deveria ser realizada. Isso porque Kevin, apesar de não falar, expressa a sua indignação de forma veemente. Quando ficou contrariado, Kevin esperneou e reagiu de forma afirmativa para deixar claro que não estava gostando e não queria fazer.

A motivação de Kevin pareceu estar associada ao sucesso do que ele considerou ser o objetivo principal do jogo, acertar a bola no alvo. Na maioria dos esportes com bola, a lógica é semelhante, pois não importa o que aconteceu antes, desde que ao final o jogador consiga fazer o gol, a cesta, o ponto, etc. Sendo assim, é importante escolher atividades nas quais Kevin tenha a oportunidade de ser bem-sucedido, para depois, aos poucos, dificultar as situações de jogo para ele tenha que aperfeiçoar suas habilidades motoras.

Como observador, notei que Kevin gostou do circuito, mas que em alguns momentos, quando ele ficou incomodado, a persistência e paciência da professora associada com o apoio afetivo da monitora, foram mediações importantes para reverter esse quadro negativo. As atividades foram desafiadoras, em parte pelas exigências de domínio da coordenação motora, mas também, pela capacidade de memorizar as diversas etapas do circuito, o que é facilitado pela sequência fixa das estações. Porém, mesmo quando as adaptações tornam possível a realização do circuito, o número de repetições é relativamente pequeno, indicando que é preciso estar preparado para trocar de atividade quando Kevin demonstra desinteresse.

#### *Definição da direção do ciclo de mediação*

A direção da mediação nessa situação educativa foi da professora para o aluno, Kevin, sendo assim, no diagrama adaptado do ciclo de mediação para descrever o diálogo entre professora e educando, a parte inferior foi retirada (Figura x, na próxima página). Mesmo a primeira atividade, que permitiu a exploração livre dos materiais, foi realizada não para conceder a iniciativa para Kevin e sim para melhor conhecê-lo. No momento inicial a professora não interferiu, nem tampouco aproveitou as situações que aconteceram de forma espontânea para dar início a uma atividade com a sua participação. Logo, o modelo predominante na aula foi o

comando, quando a professora descreve as atividades para que Kevin, em seguida, realize o que foi proposto.

A partir do momento em que surgiram dificuldades, a professora realizou uma série de ajustes no modelo de comando sem, no entanto, mudar a direção da mediação. O comando recorreu a diversas estratégias para auxiliar Kevin a entender qual atividade deveria ser realizada, mas não houve alterações no tipo ou nas

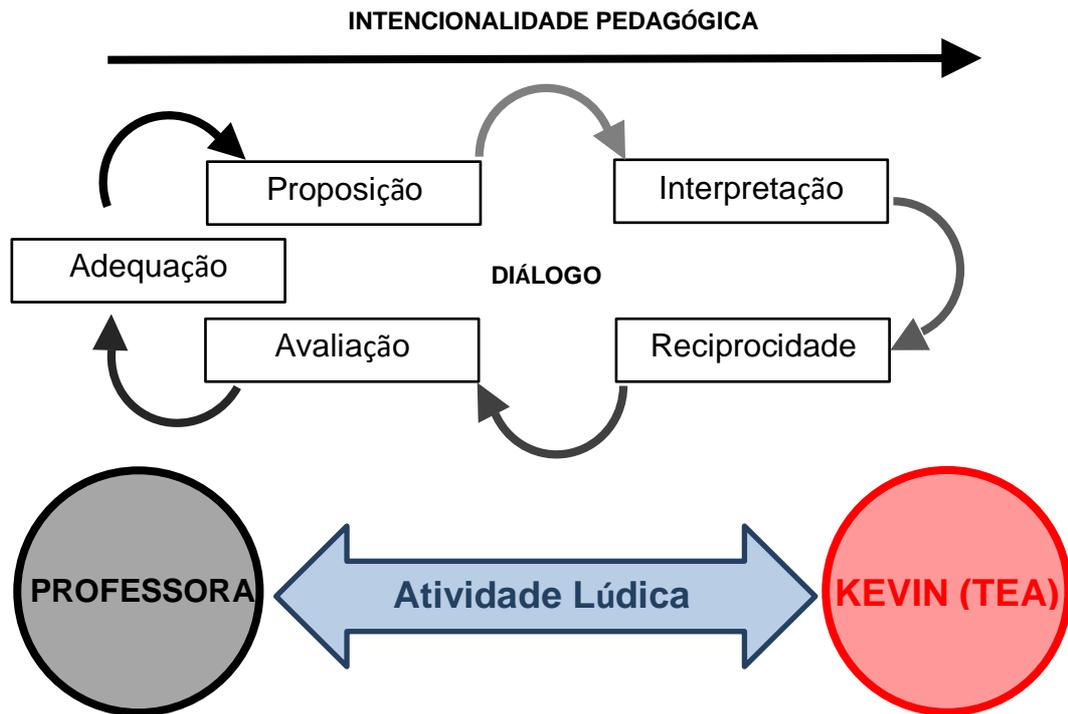


Diagrama adaptado do Ciclo de Mediação entre professora e Kevin, aluno com TEA

características da atividade a ser realizada. Diante das dificuldades de compreensão e execução de Kevin, a professora reagiu com novas formas de explicação e com ajuda para que completasse a atividade, ao mesmo tempo em que a monitora auxiliou no apoio afetivo, que foi essencial para o envolvimento de Kevin.

*Identificação da interrupção do ciclo de mediação*

Aconteceram dois momentos críticos que afetaram a dinâmica do ciclo de mediação, apesar de não terem chegado a provocar uma interrupção. Primeiro, quando a professora descreveu de forma verbal as quatro etapas do circuito psicomotor, mas Kevin não conseguiu memorizar e fazer da forma correta, e, segundo, ao longo da execução do circuito, quando Kevin ficou irritado pelas atividades serem muito fáceis ou muito difíceis; quando eram fáceis, parece que não correspondiam ao conceito de jogo e quando muito difíceis, ele ficava frustrado por não acertar.

A professora demonstrou versatilidade ao verificar que Kevin não tinha compreendido totalmente as explicações verbais. Imediatamente se aproximou dele para demonstrar as atividades, como também, para fazer junto com ele. Essas adaptações foram suficientes para garantir o envolvimento de Kevin, mas, é preciso considerar que era uma “aula diagnóstico”, ministrada individualmente. Se fosse uma aula normal, a professora poderia deixar que os alunos que entenderam o circuito psicomotor servissem como modelo para Kevin, mas Kevin teria a pressão de ser observado pelos colegas e a professora teria que dividir a atenção com os demais alunos. A possibilidade da tutoria de algum colega ou da monitora também, poderiam ser boas alternativas.

A monitora, por sua vez, teve um papel chave no apoio afetivo para Kevin, que se divide em dois momentos: o acolhimento de Kevin diante da frustração diante do fracasso, e a disposição de fazer junto para que ele conseguisse completar a atividade e sentir-se bem-sucedido, principalmente na atividade final. Esse apoio afetivo foi possível pelo vínculo já existente entre Kevin e a monitora, algo que ele não tinha com a professora e, com certeza, levaria algum tempo para ser construído. Isso indica que, na educação inclusiva, é importante ser reservado um tempo inicial para a formação de um vínculo afetivo que tem um duplo efeito: fornece segurança para o aluno enfrentar as dificuldades do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribui para que o aluno reconheça a autoridade da professora.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

#### *Inversão da direção do ciclo de mediação*

A inversão do ciclo de mediação costuma ser uma boa opção no atendimento a alunos com TEA, pois como não reagem aos comandos da professora, a melhor alternativa é deixar a iniciativa para o aluno e, uma vez que

comece a fazer alguma atividade, a professora deve tentar se inserir nela. De certa forma, a atividade livre inicial da “aula diagnóstico” foi uma excelente oportunidade para que a mediação começasse pela ação intencional de Kevin e, uma vez que a professora fosse aceita como parte de um dos jogos que ele estava jogando, teria a oportunidade de retomar o papel propositivo e inserir sua intencionalidade pedagógica.

A inversão do ciclo de mediação tradicional, que costuma iniciar com a professora, é própria das concepções abertas de ensino e tem por finalidade contribuir para a construção da autonomia dos alunos, pois passam a ter a responsabilidade de tomar decisões e de se envolver na realização das atividades que eles mesmos propuseram. No caso dos alunos com TEA, que não costumam abrir mão das suas escolhas, aceitar a participação dos outros e aos poucos a realização de pequenas modificações no que normalmente estão dispostos a fazer, é um bom começo.

Uma opção que normalmente é ignorada, mas que deve ser incluída na mediação da aprendizagem de alunos com TEA, é a possibilidade deles, ao participarem de atividades coletivas, junto com os demais colegas da turma, serem influenciados, mesmo que apenas por curiosidade, a experimentar algo novo, como também, a interagir com os outros.

#### *Regulação do nível de dificuldade*

A professora, ao selecionar as atividades a serem realizadas está sempre em uma linha tênue entre algo muito fácil, a ponto de não somar em quase nada em estímulos para o desenvolvimento do aluno, como também, não despertar o seu interesse, e o muito difícil, que prejudica a participação a ponto de impossibilitar uma aprendizagem efetiva. Não existem indicadores prévios precisos para subsidiar essa escolha, a professora deve iniciar as atividades e acompanhar, com atenção, as reações de Kevin e os resultados alcançados durante as aulas de educação física, fazendo os ajustes para que ele se mantenha motivado; ao perceber que a atividade é muito fácil, deve fazer ajustes, para aumentar o nível de exigência, mas, quando ele não conseguir fazer a atividade, é crucial encontrar uma maneira de fornecer o apoio necessário para que ele vivencie a atividade e se sinta capaz.

Uma opção comum é iniciar a aula com atividades fáceis, que o aluno consegue fazer e, ao mesmo tempo, que contribuem para aumentar o seu nível de

ativação e de motivação, mas é preciso ser ágil para logo em seguida começar a dificultar, caso contrário a motivação pode diminuir rapidamente. Ao fazer os ajustes, a professora deve avaliar o número de repetições que indicam a necessidade de iniciar um período de transição, como também, dialogar com o aluno para que juntos escolham os ajustes mais apropriados. O critério deve ser a motivação, que normalmente está diretamente ligada à capacidade de realização bem-sucedida, logo, se Kevin começa a errar repetida vezes, esse é um indicador da necessidade de ajuste no nível de dificuldade, para que acerte.

No caso de Kevin, em atividades como o circuito psicomotor, pode-se utilizar um critério de pontuação semelhante ao dos jogos de vídeo game, que concedem pontos ou “vida” (geralmente uma nova oportunidade para jogar quando acontece um erro), de forma a aumentar a sua motivação com as etapas intermediárias, ao invés de deixar o destaque apenas para a etapa final. Isso também permite que, a cada rodada, sejam feitos ajustes no nível de dificuldade das etapas. Também é possível incluir atividades paralelas que estimulem a discriminação de formas e de cores, principalmente de alunos que estão nessa fase de aprendizagem, para que a atenção dele sempre seja a maior possível durante a atividade realizada.

#### *Utilização de estratégias de motivação*

No caso de Kevin, em função do TEA, diversas estratégias de motivação foram empregadas o que demonstra o papel chave que desempenham em uma mediação adequada. O elogio, por exemplo, quando a professora incentiva a dedicação ao processo de aprendizagem, chamou atenção para o fato de que a capacidade cognitiva de Kevin dirige a atenção dele para o resultado, logo, não adianta elogiar quando ele percebe que não acertou, pois ele não se sente elogiado. Nesse caso, o item anterior, relacionado com o ajuste do nível de dificuldade parece ser mais adequado para alcançar esse objetivo.

A motivação, portanto, requer uma observação atenta da professora para as reações de Kevin. Por exemplo, quando Kevin não era malsucedido em uma das etapas do circuito psicomotor, o sentimento de frustração o deixava irritado e ele recorria à monitora. Logo, para Kevin a estratégia mais efetiva foi o envolvimento empático-afetivo da mediadora que acompanhou a execução do circuito e demonstrou atenção e interesse pela sua aprendizagem. Ao ser consolado pela

monitora e ao receber novas orientações para realizar a atividade, Kevin conseguiu envolver-se com o caráter lúdico da atividade.

A participação de outros colegas, que também apresentem dificuldades em algumas etapas do circuito psicomotor, pode contribuir para diminuir a frustração de Kevin, caso ele adote um critério comparativo; nesse caso, a empatia não será entre ele e a mediadora e sim dele com os colegas que, como ele, ainda estão aprendendo e não conseguem acertar todas as vezes.

A terceira estratégia de motivação que qualifica a mediação docente é a capacidade de identificar progressos parciais, que indicam que a aprendizagem está em curso, mas que costumam ser ignorados em função do resultado final ainda não ter sido alcançado. A professora ou a mediadora devem destacar pequenas mudanças que transmitem a noção de que o desempenho está melhorando, e fortalecem a resiliência do aluno.

#### *Mobilização da atenção*

Para mobilizar a atenção de Kevin, tanto a professora como a mediadora utilizaram de forma adequada e com bons resultados o mesmo expediente: a experiência partilhada, ou seja, elas fizeram a atividade junto com Kevin e chamaram a atenção dele para o tipo de situação problema a ser resolvida e que alternativas ele poderia utilizar. Essa cooperação novamente exige das mediadoras um equilíbrio entre dar uma dica e deixar Kevin descobrir sozinho.

Existe uma diferença entre o envolvimento empático-afetivo, quando o apoio é mais de natureza emocional, pois pretende indicar para Kevin que as mediadoras estão comprometidas com a sua aprendizagem, e a experiência partilhada, quando o apoio é de natureza cognitivo e prático, na compreensão do problema e na execução das possíveis ações para resolvê-lo.

A transcendência, por sua vez, permite que as mediadoras utilizem a lógica de outras situações problema, como por exemplo, chutar para o gol, que corresponde a uma finalização no futebol, para que Kevin entenda que no final do circuito psicomotor deve arremessar com as mãos para acertar um alvo na parede, o que também é uma finalização, mas agora com as mãos e não para um gol, mas dentro de um aro, por exemplo. Isso permite que Kevin entenda e participe da atividade de forma consciente, tomando decisões importantes, como calcular a distância e o momento adequado para arremessar a bola.

O envolvimento cognitivo transforma a ação do aluno, pois existe uma grande diferença entre fazer por fazer, como uma mera tarefa a ser executada, e fazer como parte de uma ação intencional, que ao final será avaliada pelo próprio executante para recolher informações que o ajudem a aperfeiçoar na próxima tentativa. Isso evita, por exemplo, que Kevin pareça estar disperso e termine se confundindo durante as etapas do circuito. Esse tipo de engajamento também pode ser obtido quando se compara as situações do jogo com as atitudes de personagens de séries infantis, de desenhos animados ou de filmes famosos, para auxiliarem na mobilização da atenção do aluno.

## Considerações Finais

A partir da análise das situações educacionais vivenciadas pela professora e pela mediadora no atendimento ao aluno com TEA, é possível observar que as adaptações realizadas dependem diretamente das características identificadas naquele aluno em particular. Não existe, portanto, um modelo educativo a ser utilizado no caso de alunos com TEA. O princípio chave, portanto, é a flexibilização educacional. É preciso, portanto, utilizar metodologias diferentes e acompanhar o impacto que provocam na aprendizagem do aluno, de forma que, quando ele manifestar suas dificuldades, a mediação seja o processo que permite romper as barreiras para o ensino-aprendizagem.

Muito se fala, na educação física, sobre o papel da escola na iniciação esportiva dos alunos, mas o que não pode ser negligenciado é que os conteúdos devem ser trabalhados de forma a destacar o seu caráter lúdico, como também, a importância de se diversificar os estímulos e a experiências significativas de aprendizagem.

Portanto alguns tópicos podem ser citados sobre o estudo de flexibilização educacional no atendimento a um aluno com TEA:

- A proposição das atividades pode partir do professor ou do aluno, desde que ambos participem de forma ativa da aula, o que significa dizer que o componente afetivo é um pilar essencial da educação; isso destaca o papel desempenhado pela monitora que tinha um vínculo prévio com o aluno;

- A articulação entre a mediação da professora da monitora favorece o atendimento ao aluno com TEA, que recorre a cada uma delas de acordo com as suas necessidades;

- Os aprendizados decorrentes da realização da “aula diagnóstico” ajudam a professora a obter um conhecimento inicial o aluno, assim como, a monitora e entender como poderá contribuir para a aprendizagem do aluno, porém, quando o aluno com TEA for inserido nas aulas comuns, novos desafios devem surgir, como também, novas possibilidades de aprendizagem.

A educação física inclusiva é um aprendizado contínuo...

## Referências Bibliográficas

- ONZI, Franciele Zanella; DE FIGUEIREDO GOMES, Roberta. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.
- LIRA, Leandro Martins. Flexibilização educacional e transtorno do espectro autista: um estudo de caso. 2017.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- 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.
- CARAMORI, P.M. & DALL'ACQUA, M.J.C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Out.-Dez., 2015.
- 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.
- CUNHA, A. C. B.; CANAL, C. P. P.; ENUMO, S. 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, v.12, n.3, p.393-412.
- DSM-5, Associação Psiquiátrica Americana (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ªed.) . Arlington, VA:American Psychiatric Publishing, 2013.
- 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.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. 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 (Mediated Learning Experience Theory). Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Teoria de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. In: Es modificable la inteligencia? Madrid: Editora Bruno, 1997.

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.

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: “experiência de aprendizagem mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol.2 no4 jul./dez., 2007 p. 297-310.

VYGOTSKY, L. S. **A construção social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. [http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky\\_01.pdf](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf)

Carlos Vinicius Alves Pinheiro

**Mediação no atendimento as necessidades de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Física Infantil**

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

Aprovado em: 28/09/2022

Conceito: SS

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Alexandre Luiz G. de Rezende / UnB  
Presidente

Prof. Alexandre Jackson Chan-Vianna / UnB  
Membro

Brasília/DF - 2022