



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

Jhonatan Caetano De Jesus Araujo

**Os efeitos da mediação especializada para alunos com transtorno do  
espectro autista**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília  
2021

Jhonatan Caetano De Jesus Araujo

**Os efeitos da mediação especializada para alunos com transtorno do espectro autista**

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

2021

## Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família que sempre me deu a capacidade de batalhar pelos meus próprios sonhos, e sempre serviu de alicerce base para enfrentar os problemas do dia a dia e também a todos aqueles que estiveram comigo durante o processo de graduação me dando forças para continuar.

## Agradecimentos

Agradeço a minha família por servir de base em todo meu processo de desenvolvimento, aos meus amigos por sempre estarem presentes nos momentos em que pensei em desistir, aos meus professores por serem objetos de admiração e modelos para que eu pudesse me espelhar, e a Deus por ter me dado a oportunidade de viver ao lado de tantas pessoas incríveis.

O mundo vai botar você de joelhos e você vai ficar de joelhos para sempre se você deixar. Você, eu, ninguém vai bater tão forte como a vida, mas não se trata de bater forte. Se trata de quanto você aguenta apanhar e seguir em frente, o quanto você é capaz de aguentar e continuar tentando. É assim que se consegue vencer.

Trecho do filme Rocky Balboa (2006)

## Sumário

Resumo.....	7
Introdução.....	9
Objetivo.....	10
Flexibilização Educacional .....	12
Trilha formativa do(a) educador(a) .....	15
O cenário educacional .....	17
Ciclo de mediação.....	18
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	21
Métodos .....	27
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo .....	29
Resultados.....	34
Descrição do Cenário Educacional .....	34
Situação educativa selecionada .....	38
Análise e Discussão .....	43
Análise do Ciclo de mediação .....	43
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada.....	46
Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas.....	53
Anexos .....	56

## Resumo

O presente estudo versa sobre a experiência vivida em aulas particulares de desenvolvimento motor, realizadas em contraturno escolar, na observação da mediação docente realizada para enriquecer o repertório de vivências psicomotoras de uma aluna com 4 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A intervenção educativa foi pautada na utilização de recursos auxiliares de mediação, oriundos da teoria de Feuerstein (1991) sobre as Experiências de Aprendizagem Mediadas, de forma a adaptar as aulas para o atendimento às especificidades da aluna, suas necessidades e interesses. Como resultado, percebemos que a experiência partilhada e a regulação do nível de dificuldade das atividades foram as adaptações que melhor contribuíram para individualização da proposta educacional. O presente estudo evidencia, portanto, que uma mediação docente adequada, associada com a seleção de atividades que tenham um caráter lúdico e recreativo, contribuem de forma efetiva para promover o engajamento da aluna com as atividades propostas em aula, como também, que essas experiências de aprendizagem serão chaves para o seu desenvolvimento psicomotor.

Palavras-Chave: Desenvolvimento motor; Recursos auxiliares; Educação física; Transtorno do espectro autista; mediação especializada.

## Introdução

No cenário educacional brasileiro, por diversas vezes, vemos professores sendo confrontados por situações adversas. É possível que o docente, frequentemente, se veja em uma situação única, pois, cada um de seus alunos é uma pessoa totalmente distinta das outras, logo, apresenta dificuldades singulares. Tendo em vista esse cenário o professor deve, por meios pedagógicos, ser capaz de regular as atividades propostas em busca de uma melhor adesão de seus alunos. Essas regulações podem ser tanto no que tange ao nível de dificuldade da atividade proposta, como também, relacionada com fatores sociais e pessoais do aluno, como por exemplo, a afetividade e a capacidade de socialização. O mais importante, no entanto, é que o professor busque sempre solucionar as diversas necessidades e interesses de seus alunos.

Em minha jornada de formação acadêmica, em especial, na segunda experiência de estágio profissional, tive a oportunidade de trabalhar com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, por conta de meu insuficiente aporte teórico naquela oportunidade, não consegui realizar um trabalho voltado especialmente para suas necessidades educacionais especiais. Ao término do estágio, cheguei à conclusão de que uma das minhas metas, durante a graduação, deveria estar voltada para o melhor entendimento das necessidades particulares que um aluno com TEA exige.

No decorrer do curso, tive o privilégio de contar com bons professores engajados na área que puderam aumentar meu aporte teórico sobre as particularidades dessa área do ensino e, ao final do curso, tive a oportunidade de estagiar em um instituto especializado no processo de desenvolvimento físico e motor de alunos com comorbidades psicomotoras diversas.

Nessa nova experiência de estágio, trabalhei novamente com alunos com TEA, mas, dessa vez, com uma maior capacidade pedagógica para realizar aulas de acordo com suas capacidades. O foco de minha mediação docente era o diálogo com o aluno, algo que considero como imprescindível, mesmo quando esse diálogo não seja explícito em palavras, mas, apenas com a observação das reações ao aluno durante as aulas. Nessa mediação, a empatia do professor se faz necessária para entender quais são as motivações e limitações de seus alunos, principalmente daqueles que por conta de suas comorbidades acabam se tornando alunos não verbais.



O presente estudo busca a reflexão acerca dos impactos que a mediação especializada e personalizada tem no desenvolvimento psicopedagógico de alunos com TEA e outras comorbidades psicomotoras, levando em consideração a utilização do ciclo de mediação para a formação de um planejamento educacional específico para as necessidades e objetivos pessoais de cada aluno, em um acompanhamento contínuo de sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento psicomotor.

As experiências contidas no presente estudo foram colhidas em aulas de mediação especializadas que ocorrem em um instituto localizado na asa sul, onde cada aula é ministrada a partir do contato de um professor com um aluno, tendo assim, como premissa, o enfoque total, e a maior especificidade possível no andamento das aulas. As aulas são contratadas por meio de pacotes de atividades, podendo ser realizadas com uma frequência de uma a cinco vezes por semana. As atividades podem ser desenvolvidas em dois espaços distintos: o primeiro é um ginásio equipado com aparelhos voltados para o desenvolvimento motor, o que inclui tapetes sensoriais e quadros interativos, e, o segundo, uma piscina, adequada para a realização de aulas de natação, voltadas para o desenvolvimento da capacidade de sobrevivência em meio aquático e, também, para o aprimoramento das capacidades de nado recreativo.

Tendo em vista a natureza individualizada das aulas, o professor se vê diante do desafio de utilizar um ciclo de mediação apropriado para, de um lado, adequar-se às características da aluna, e, concomitantemente, atender aos objetivos previstos para a intervenção educativa. Sendo assim, pretendemos refletir sobre quais os recursos auxiliares de mediação podem contribuir para o alcance dos resultados esperados? Como a mediação docente pode sofrer ajustes a fim de contribuir para a melhoria da qualidade de vida do aluno?

## **Problema**

Lidar com alunos com necessidades especiais faz parte da vida do professor de uma maneira geral, embora por muitas vezes seja algo esporádico, isso mostra a necessidade de o professor se adaptar e entender que cada aluno tem suas próprias necessidades. Ao ter que realizar aulas para alunos com Transtorno do Espectro Autista o professor adquire uma compreensão diferenciada dessas necessidades, o

que deixa mais evidente a necessidade de um planejamento voltado para aquele aluno em específico.

Esse processo, por muitas vezes, acaba se tornando uma “pesquisa” para os professores, tendo que aprender novas formas de dar aula e, também, estratégias adequadas para tornar essas atividades prazerosas para os alunos. Em situações desse tipo, o professor precisa usar todo seu aporte teórico para conseguir realizar aulas com objetivos específicos para cada aluno, levando em consideração sempre o contato professor-aluno para que tal atividade seja realizada de forma satisfatória.

Tendo isso em mente qual o impacto que o professor tem na formação de um aluno com TEA? Como conseguir manter a atenção desses alunos em suas atividades principais? Como os recursos auxiliares da mediação podem ser utilizados no desenvolvimento de um plano de aula exclusivo para esse aluno?

Tendo essas perguntas como norteadoras da presente pesquisa nos propomos a refletir sobre como os recursos auxiliares de mediação propostos por Feuerstein (1991) impactam no desenvolvimento dos alunos, e como a utilização desses recursos melhoram o processo de aprendizagem.

## **Objetivo**

Analisar a mediação docente construída para enriquecer o repertório de experiências psicomotoras de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de 4 anos de idade, a fim de verificar que tipos de adaptações educacionais podem ser realizadas em situações equivalentes.

## Flexibilização Educacional<sup>1</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 ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

---

<sup>1</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.

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>2</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>3</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 Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

---

<sup>2</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, Tzurriel (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>3</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.

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 emergência 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.

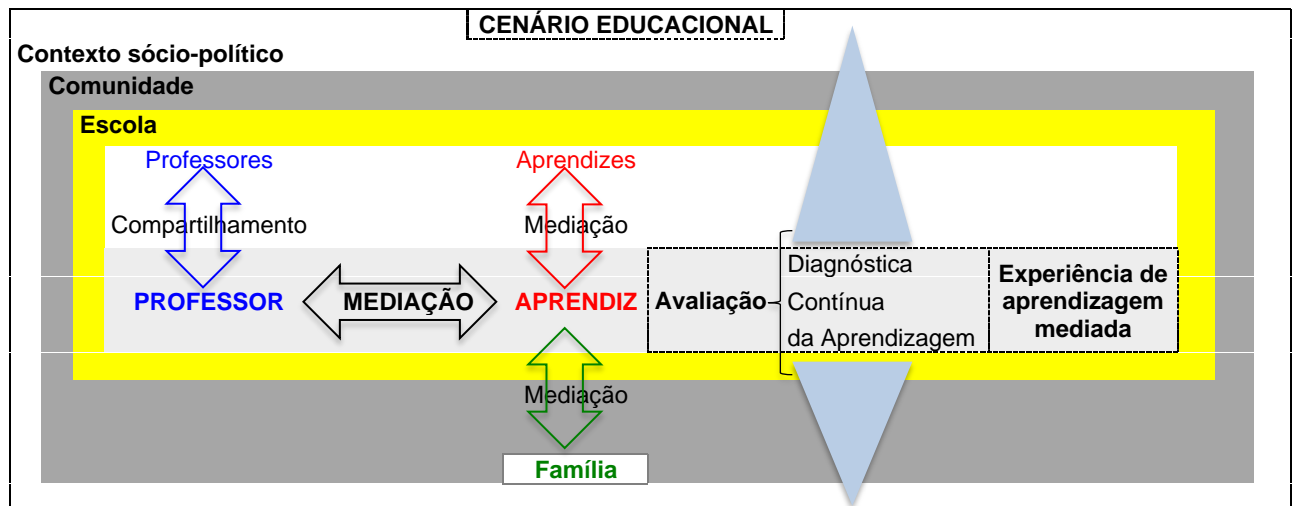


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

### 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.

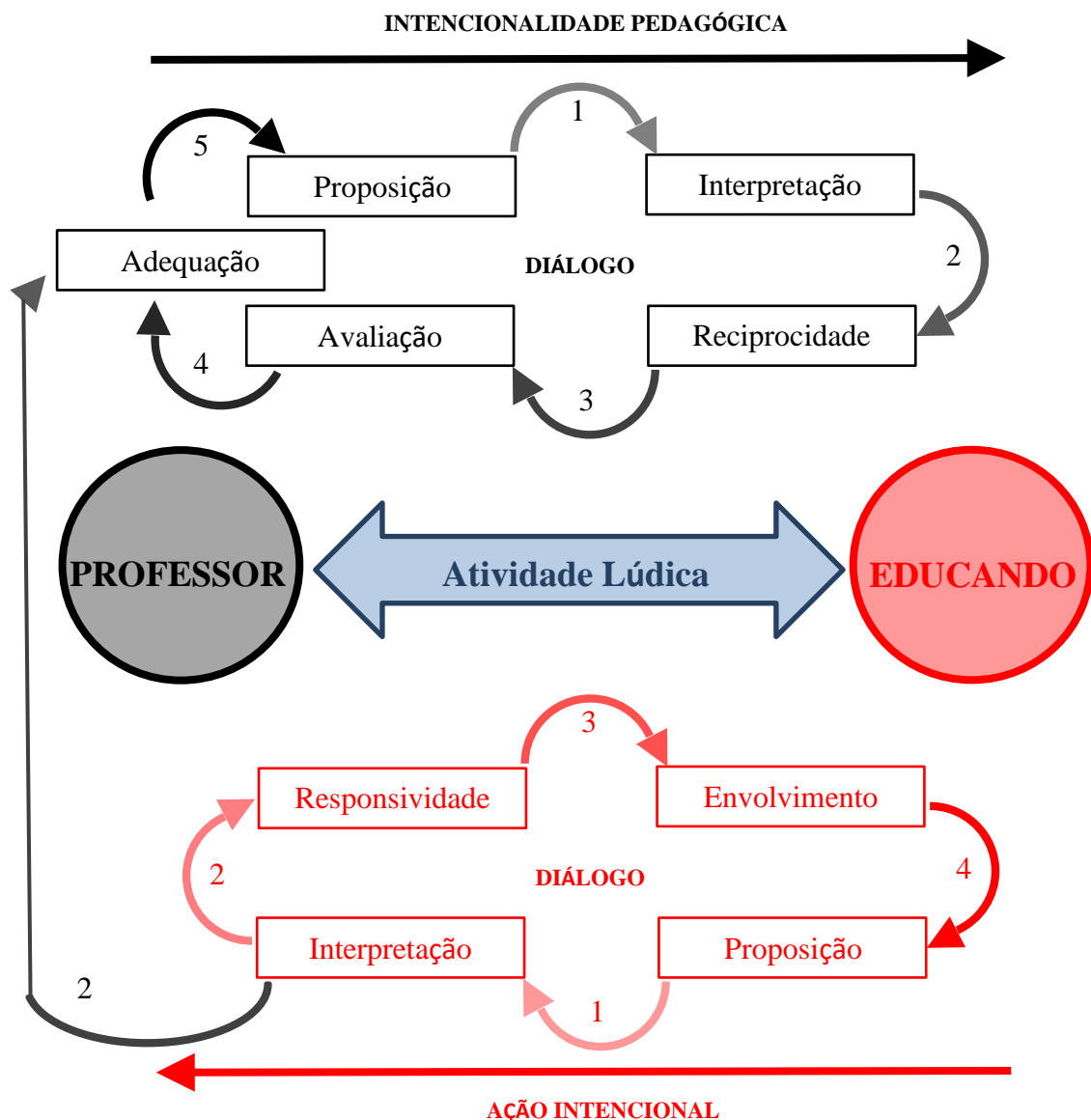


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando  
Fonte: REZENDE, 2017.

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 atitudes inadequadas 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	
	Proposição pedagógica	3	
Educando	Reciprocidade	4	
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação
Educando	Reciprocidade	2	
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção
Professor	Responsividade	4	
			A1. regulação à competência
			A2. desafio
			B1. elogiar
			B2. mudança
			B3. envolvimento afetivo
			C1. experiência partilhada
			C2. transcendência

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>4</sup> (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos

<sup>4</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.

(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, 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).

### **Transtorno do espectro autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**

Segundo o DSM-5, o transtorno do espectro autista pode ser caracterizado por um déficit na reciprocidade socioemocional, bem como déficits no comportamento comunicativo não verbal utilizado na comunicação social, como também um déficit na capacidade de interpretar, manter e desenvolver relacionamentos, já o TDAH é marcado por um padrão persistente de desatenção ou hiperatividade/impulsividade, que interfere no desenvolvimento, onde a desatenção é manifesta comportamentalmente como a perda de atenção em tarefas, a hiperatividade refere-

se ao excesso de atividade motora, como por exemplo a necessidade de correr e batucar vista em crianças acometidas por esse transtorno, já a impulsividade é marcada por ações precipitadas sem premeditação com elevado risco a saúde da pessoa, impulsividade essa que pode ser reflexo do desejo por recompensas imediatas.

Em relação ao TEA é um transtorno que surge na infância, crianças acometidas pelo TEA podem apresentar comportamentos similares, como a dificuldade no desenvolvimento da capacidade socioafetiva, com isso ocorre um bloqueio na capacidade de se relacionar com outras pessoas, por conta de sua dificuldade de articulação de palavras e em suas expressões de personalidades (SOUZA; FACHADA, 2012; MATIKO OKUDA et al, 2010).

Dentro do campo motor existe evidências que evidenciam alterações negativas no processo de desenvolvimento motor. Orrú (2002) indica que crianças diagnosticadas com TEA manifestam de forma majoritária um atraso no desenvolvimento da marcha, assim como outros autores demonstram a precária evolução das capacidades de equilíbrio e de esquema corporal (LARSON et al, 2008; LOURENÇO et al, 2016; RICHLER et al., 2007; FONTES, 2013).

Desta forma, diversas literaturas se dispõem a estudar os impactos da educação física no desenvolvimento motor de alunos diagnosticados com TEA, buscando testar os mais variados estímulos para impulsionar a capacidade motora dos indivíduos em complemento com a educação física escolar.

Com isso posto passamos a nos referir à aluna foco do presente estudo, de forma que possamos identificar o indivíduo de acordo com suas limitações ligadas aos quadros clínicos de cada um dos transtornos que a ela afetam, desta forma temos que:

De acordo com o DSM-5, a aluna se classifica com transtorno do espectro autista associado com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, onde nos critérios relacionados ao TEA se encontra representada no critério A), que se refere a capacidade da habilidade comunicativa social, segundo o DSM-5 de 2013 como, o indivíduo se encontra caracterizado pela baixa reciprocidade socioemocional, onde a dificuldade em iniciar uma conversa normal e responder interações sociais se torna evidente. E no critério B), que se refere ao padrão restritivo e repetitivo do comportamento, interesses ou atividades, a aluna se encontra caracterizada pelos movimentos motores e uso de objetos estereotipados e repetitivos.



Desta forma exigindo apoio muito substancial para déficits de comunicação social e exigindo apoio para comportamentos restritos e repetitivos, sem comprometimento intelectual concomitante, com comprometimento da linguagem concomitante – sem fala inteligível, sem presença de catatonia.

Já na classificação referente ao TDAH a aluna se encontra caracterizada pelo critério A1, “desatenção, por: frequentemente não prestar atenção nos detalhes e cometer erros por descuido, frequentemente tem dificuldade em manter a atenção em atividades lúdicas, frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra, frequentemente não segue instruções até o fim, frequentemente perde objetos necessários à atividade, frequentemente é distraída por estímulos externos” (DSM-5, 2013)

Já no critério A2, hiperatividade e impulsividade, é representada por: “frequentemente remexe e batuca as mãos ou os pés, frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado, sente dificuldade e se sente desconfortável em ficar parada, frequentemente balbucia palavras inteligíveis, tem dificuldade para esperar sua vez, se apresando na realização de alguma atividade, frequentemente interrompe e se intromete nas atividades antes do comando da mesma” (DSM-5, 2013).

Desta forma sendo classificada quanto ao TDAH, pelas diretrizes do DSM-5, como apresentação combinada, onde ambos os critérios são preenchidos, já a gravidade se encontra como moderada, onde os sintomas apresentam prejuízos funcionais, e sem remissão parcial, pois os critérios preenchidos ainda continuam presentes.

## 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>5</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 com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

---

<sup>5</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/>

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 sistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

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 três 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 e 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 inadequadas 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).

Durante o processo de formação educacional, a participação nas aulas de educação física sempre deixou boas memórias. Participava assiduamente nas atividades da disciplina, pois, era um ambiente onde o aluno pode ser livre e liberar um pouco da energia que ficava acumulada durante o decorrer da semana. Sendo essas aulas realizadas em uma escola particular localizada em Planaltina-DF. As minhas experiências com a educação física podem ser definidas em três grandes momentos, sendo eles, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Na educação infantil, minha professora adotava uma proposta pedagógica com aulas parecidas com o que costuma ser realizado nas escolinhas de iniciação esportiva, com atividades mais voltadas ao treinamento esportivo de base. As aulas eram planejadas para desenvolver habilidades como passe, recepção, finta, drible e finalização, aplicadas nas modalidades clássicas: futsal, vôlei, basquete e handebol. Logo, o objetivo principal das aulas era aprender a aproveitar as oportunidades para roubada de bola, fazer o drible e a finalização, realizar a movimentação com a dinâmica do jogo, conduzir a bola de forma coletiva e assim por diante.

Como uma culminância do processo educativo, a professora costumava organizar um torneio esportivo entre as turmas do ensino infantil; oportunidade em que ela atuava como árbitro das modalidades, sempre orientando os alunos a manterem os ânimos sob controle durante os jogos. Como o destaque era para o respeito ao adversário na competição, creio que nós aprendemos a viver as vitórias e

derrotas no esporte; como a aplicação das regras não era rigorosa, de forma a permitir o envolvimento dos alunos, sinto que o maior interesse naquele momento era favorecer o entrosamento das turmas e ensinar o valor das competições no meio esportivo.

No ensino fundamental nosso professor agia de uma forma completamente oposta, trabalhando apenas o que chamamos na faculdade de quarteto fantástico (futsal, basquetebol, handebol e voleibol). A organização das aulas era definida a partir de uma votação anual dos alunos, votação essa que ocorria na primeira aula do ano. Os alunos votavam para decidir qual modalidade seria trabalhada em cada bimestre. As aulas geralmente eram propostas por formação de times e jogos coletivos livres, com rodízio dos times; em raras exceções eram trabalhados alguns fundamentos das modalidades como passe, finalização, condução e etc.

No ensino médio, as aulas eram com o mesmo professor do Ensino Fundamental, logo, não tiveram muitas mudanças. A escolha da modalidade não era mais por bimestre. A lógica era que tínhamos tido a oportunidade de conhecer todas as modalidades no Ensino Fundamental e, agora, no Ensino Médio, a proposta era escolher uma modalidade para aperfeiçoar as habilidades, logo, a votação valia para os 3 anos do ensino médio. Cada aluno escolhia uma modalidade para praticar. As modalidades eram organizadas em dias diferentes da semana.

Por conta dessa organização, acontecia de algumas modalidades não terem quórum suficiente para a realização dos jogos; quando isso ocorria o professor orientava para que escolhêssemos outra modalidade. Além disso, em semanas de prova a educação física era opcional, fazendo com que a já baixa adesão dos alunos as aulas, se tornasse ainda menor.

As notas eram dadas pela participação e presença em aulas. Às vezes, os alunos organizavam faltas coletivas para que a aula tivesse que ser cancelada pela insuficiência de alunos, pois, dessa forma, não perderiam nota pois a aula foi cancelada. Não via essa manobra com bons olhos, uma vez que meu maior interesse era participar das aulas, pois, nessa idade, meu minha vontade era jogar as modalidades e poder me divertir com meus amigos durante o processo.

Em relação à faculdade meu ingresso no curso de Educação Física foi primeiramente, para ter a oportunidade de entrar na universidade e, depois, escolher outro curso e aproveitar os créditos já realizados. Essa era uma opção mais inteligente e instigadora do que ficar um ano estudando para os próximos vestibulares. Mas, ao

chegar no segundo semestre, comecei a me identificar com a área, e a reconhecer o real valor da Educação Física.

O currículo da UnB nos permite ter contato com diversas disciplinas, de áreas de conhecimento diferentes, o que indica que teremos uma excelente formação profissional. Ao ter a oportunidade de cursar disciplinas como Fisiologia do Exercício e Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem acabei por me encantar pela Educação Física, decidindo optar por essa profissão.

Por conta dos exemplos dos professores que tive durante minha formação escolar, criei uma visão restrita da educação física, como uma mera recreação ou um momento de lazer e descontração por meio da prática esportiva. Essa maneira de ver a Educação Física somente se transformou quando entrei na universidade e passei a estudar sobre o desenvolvimento humano e a importância da dimensão motora, em conjunto com a psicossocial e a cognitiva.

Ao perceber a amplitude dos campos de atuação da Educação Física e de suas contribuições para a educação e saúde, ficou claro que quanto as aulas de Educação Física na escola não foram capazes de explorar essas possibilidades. Meus pais ficaram, de certa forma, desapontados com minha escolha pela Educação Física, pois, para eles eu deveria seguir uma carreira mais “garantida”, como direito ou engenharia, mas, esses comentários não me abalaram, pois, estava seguro de que a minha escolha foi tomada como parte de um processo e identificação com a profissão.

Durante o início do curso, passei por um momento complexo em minha família, pois, com o desapontamento dos meus pais e minha transição de adolescente para adulto, surgiram diversos conflitos com meus familiares. A UnB entrou na minha vida como uma espécie de refúgio, onde podia afirmar minhas próprias filosofias e viver com base em minhas próprias escolhas, que podiam dar certo ou errado, mas, pela primeira vez, a responsabilidade era totalmente minha.

Na jornada acadêmica, minhas primeiras experiências como estagiário nas aulas de educação física não foram muito proveitosas, pois, como estava envolvido com esportes na UnB e, ao mesmo tempo, tinha diversas disciplinas, acabei por não me dedicar por completo às obrigações no estágio, logo, fiquei restrito ao papel de um assistente para o professor, raramente podendo ficar com o controle da turma.

No entanto, minha experiência como atleta na UnB acabou por me ensinar sobre o valor da disciplina e de importância de assumir responsabilidades com o

trabalho, pois, a atuação diligente de um bom profissional pode influenciar, de diversas maneiras, a vida de outras pessoas. O esporte foi um dos espaços de empoderamento que mais contribuíram para meu equilíbrio psicossocial, tanto que acabou se transformando no local onde obtinha a minha realização pessoal, onde tinha prazer em estar. Em meio à rotina de treinos e preparações intensas, constatei que nada acontece sem esforço e que, para atingirmos nossas metas, sempre devemos nos dedicar ao máximo, seja nos esportes ou em qualquer outra área da nossa vida.

O esporte também fez com que eu pudesse me conhecer mais, logo, percebi que os meus conflitos familiares não passavam de diferentes perspectivas sobre o que seria melhor para o meu futuro, logo, que meus pais queriam o melhor para mim. Sendo assim, com mais maturidade, consegui iniciar, aos poucos, um diálogo que terminou por cessar os conflitos.

Mais próximo dos últimos estágios do curso, consciente do meu projeto de vida e com a agenda de compromissos organizada, passei a aproveitar as experiências de aprendizagem presentes nos estágios. Tornei-me mais participativo, o que também refletiu sobre a capacidade de dialogar com os alunos e de adquirir a confiança das turmas. Comecei a investir na criação de planos de aulas e, de fato, atuar como professor. Durante esse processo, aos poucos, identifiquei algumas falhas, que exigiam uma dedicação para aperfeiçoar minhas competências docentes e melhorar meu ambiente de trabalho.

Como o estágio final coincidiu com a pandemia, tive que realizar essa etapa em modelo de ensino a distância, o que foi uma experiência nova e extremamente complicada; tive dificuldades para me adaptar, seja como aluno ou como professor. Algumas atividades que os alunos gostavam nas aulas presenciais, pois, continham um caráter lúdico, nas aulas virtuais tornavam-se desanimadas e com baixa adesão.

Ao final do curso, tenho consciência de que todos os componentes curriculares são relevantes para a formação de um bom professor de educação física. Porém, foram as aulas de Fundamentos do Desenvolvimento e da Aprendizagem que me levaram a entender a abrangência das contribuições que um professor pode proporcionar na formação seus alunos. Descobri que o professor tem um importante vínculo com seus alunos, principalmente, nos anos iniciais, o que lhe permite contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de diversas capacidades.

As experiências corporais não se limitam ao esporte. As crianças devem ter a oportunidade de ampliar o seu repertório de movimentos por meio de atividades que

estimulem: o amadurecimento de sua lateralidade, a diversificação de sua propriocepção, a compreensão das noções espaciais e temporais, o aperfeiçoamento de sua coordenação motora, o exercício de suas capacidades relacionais, tais como aprender a dar e receber, a liderar e ser liderado, a ficar sozinho e em grupo e assim por diante. Ao entender o valor desses conceitos psicomotores, o quanto podem contribuir para a formação de uma criança, entendi a importância de ter bons professores na escola.

Com o amadurecimento obtido no decorrer do curso, hoje posso traçar um projeto de vida e definir uma expectativa para carreira profissional, fruto da reunião de aprendizagens vivenciados tanto com as experiências acadêmicas, nas disciplinas, como com as experiências esportivas e os estágios. Minhas ambições atuais são construir uma estabilidade financeira e gozar de boas condições de trabalho. Com a bagagem de conhecimentos e competências adquiridas na universidade, sinto que existem muitas opções pela frente para minha atuação profissional na educação física. Basta descobrir em qual delas posso fazer a diferença.

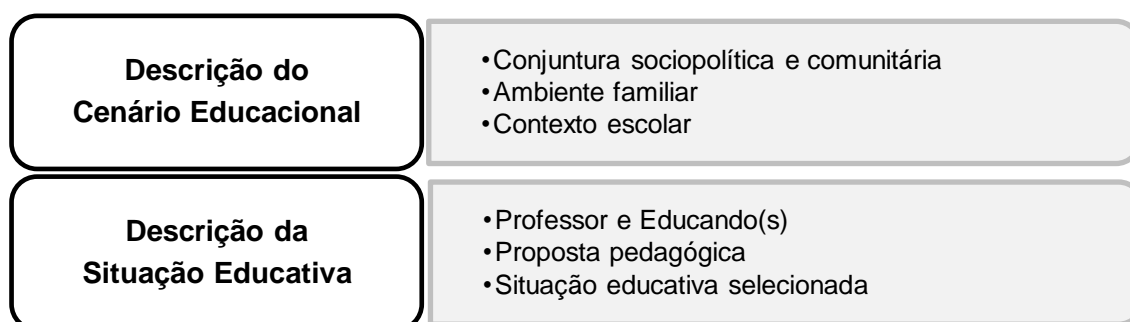
Estou consciente de que toda essa jornada foi apenas o primeiro passo, pois, mesmo ao terminar o curso, devo ter muita responsabilidade para saber lidar com seres humanos que estão em formação. Vejo que o processo para se tornar professor é um aprendizado diário; cada dia mais vamos nos tornando melhores e descobrindo novas estratégias para trabalharmos da melhor maneira possível. Acredito que nosso parâmetro básico deve ser a empatia, ou seja, o exercício de entender que cada aluno é um ser humano totalmente diferente, logo, que precisa de cuidados adequados que contribuam para que possa se desenvolver da melhor forma possível.



## 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*

O instituto, que desenvolve atividades de educação e reabilitação, fica localizado na Asa Sul, uma área na região central de Brasília. 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. Por ser uma área central ela conta com patrulhamento ostensivo por parte da polícia militar e, também, com muitos hospitais e amplo acesso ao sistema de saúde pública, o que confere aos moradores dessa região uma sensação de segurança. A infraestrutura das residências da região tem um padrão elevado, e conta com a presença de saneamento básica por toda região.

Por estar em uma área nobre de Brasília e pelo elevado custo pelas aulas ministradas, o instituto atende majoritariamente famílias de classe média e alta, os pais dessas famílias geralmente são aposentados ou funcionários públicos.

Inaugurado recentemente o instituto ainda está em seu período de maturação, com o objetivo de atender exclusivamente alunos com deficiência, o instituto oferece aulas personalizadas, onde cada professor é responsável por um aluno em cada aula, buscando, assim, um atendimento com a maior especificidade possível para as necessidades de cada aluno.

O instituto foi planejado pela necessidade que a fundadora tinha de ter um ambiente exclusivo e preparado para sua enteada com TEA. Devido à falta de locais como esse em Brasília, decidiu criar um espaço com essa característica. Como se trata de uma mediação especializada, o valor cobrado pela mensalidade é elevado, o que acaba limitando a quantidade de alunos beneficiados pelo projeto.

#### *Ambiente familiar*

O contato que tive com a família da aluna Laís (pseudônimo) se deu exclusivamente por sua mãe. Sempre aberta ao diálogo, ela me informou que o objetivo das aulas era melhorar os aspectos motores básicos da criança, uma vez que ela não tinha um desenvolvimento psicomotor satisfatório para a idade. Consciente das necessidades da filha, ela procurou um local que fosse especializado e que pudesse oferecer um atendimento personalizado, a fim de que, cada aula, fosse planejada exclusivamente para favorecer o desenvolvimento das capacidades psicomotoras de Laís. Em função de suas expectativas com o atendimento, costuma acompanhar de perto o andamento da aula e, por vezes, emite opiniões sobre a execução das atividades no intuito de promover um melhor aproveitamento, ou, para também se sentir parte do processo de estimulação de sua filha.

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

A equipe de professores conta com 1 professor formado em educação física e 2 estagiários que estão no último semestre do curso de educação física; a equipe é composta somente por homens, com idade na faixa dos 23 aos 26 anos. O trabalho é planejado de forma conjunta e todos contribuem, com seus conhecimentos e experiências anteriores, para criação dos planos de aulas, como também, para elaboração de um macro ciclo de desenvolvimento adequado para os objetivos a serem alcançados para cada aluno. O atendimento é realizado por todos os professores, o que gera uma mudança constante, o que reforça a importância do planejamento das metas e atividades de cada aluno, a fim de que, mesmo com a

mudança dos professores, o aluno continue realizando atividades voltadas para suas metas pessoais.

#### *Proposta pedagógica*

A proposta pedagógica do instituto é a realização de atividades físicas que melhorem tanto as capacidades motoras básicas, como também melhore a aptidão física dos alunos, buscando favorecer o seu bem-estar e melhorar a qualidade de vida. Sendo assim, de modo geral, o principal objetivo é promover a independência psicomotora do aluno, por meio de atividades que permitam o conhecimento do seu próprio corpo e o consequente aperfeiçoamento dos padrões básicos de locomoção, manipulação e equilíbrio, como por exemplo, o aumento da coordenação motora que implique em uma maior autonomia do aluno na realização de suas tarefas do dia a dia.

Veja a síntese do cenário educacional no quadro que consta na próxima página.

Cenário Educacional		
<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 pública, com presença de patrulhamento ostensivo e grande sensação de segurança pelos moradores.	
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	O instituto atende majoritariamente famílias de classe média e alta, por estar localizado em área nobre de Brasília e pelo elevado valor de mensalidade, pais de alunos geralmente concursados ou aposentados	
Familiar	Contexto familiar heterogêneo, em geral famílias financeiramente estruturadas e pais com disponibilidade de tempo para acompanhar as aulas	
Escolar	Instituto voltado para melhora do bem-estar físico e mental de alunos com deficiência, por meio do uso de atividades físicas funcionais e aquáticas, em busca de maior autonomia para atividades básicas do dia a dia	
<b>Sujeitos</b>		
Professor	Estudante de educação física em seu último semestre de graduação, 23 anos de idade	
Professores	Equipe jovem que majoritariamente trabalha em conjunto na realização das aulas	
Educando	Aluna com 4 anos de idade com TEA e TDAH, geralmente muito inquieta e curiosa, onde a maior dificuldade no decorrer da aula é manter a atenção na atividade proposta	
Educandos	Geralmente acanhados e dispersos, facilmente impressionados pelas instalações, curiosos de maneira geral, firmes, ao não gostar de uma atividade, não as realizam de forma alguma	
Turma	Alunos com deficiências, cada aluno requer um tipo de tratamento diferenciado, mesmo tendo quadros clínicos com diagnósticos semelhantes	
<b>Atividade</b>		
Objetivo	Realizar não só atividades físicas voltadas para o aprendizado motor e propriocepção, como também atividades aquáticas com finalidade recreativa e de sobrevivência em meio aquático.	
Conteúdo	Atividades físicas gerais para as necessidades do dia a dia, como sentar e levantar, se movimentar e equilíbrio básico	
Métodos	São demonstradas algumas atividades que serão trabalhadas durante a aula, então após o entendimento do aluno o professor o acompanha a fim de auxiliar eventuais dificuldades	
<b>Estrutura</b>		
Física	O instituto está localizado em um clube, localizado na asa sul, conta com uma sala preparada para exercícios físicos, além disso conta com a disponibilidade de usar as instalações aquáticas do clube.	
Material	Conta com uma sala de ginástica equipada com vários aparelhos, destinados ao aprimoramento, como também, para atividades funcionais básicas	
<b>Histórico</b>		
Proposta	A proposta de trabalho do instituto é a realização de atividades físicas, tanto para o ganho de aptidão física, como para que o aluno tenha uma melhora nas suas capacidades básicas do dia a dia, a fim de promover autonomia e qualidade de vida para o dia a dia	

## Situações educativas selecionadas

Trabalho com a aluna Laís, que tem 4 anos de idade, diagnosticada com TEA e TDAH. É uma criança curiosa e impaciente, gosta de correr por todo o instituto e precisa da companhia do professor, lado a lado, durante a execução de cada atividade proposta. Em quase todos os momentos da aula, balbucia alguns sons, imitando gotas de chuva ou algumas sílabas soltas. Nas primeiras aulas notei que ela tinha dificuldade para se sentir segura com pessoas estranhas, por isso, não permitia que eu me aproximasse dela. Com o apoio da mãe, essa barreira foi lentamente sendo quebrada, atualmente ela se sente confortável ao estar na companhia do professor.

Ela se sente atraída pelo quadro interativo que contém letras e formas destacáveis e coloridas, como também, pelas pinturas que existem nas paredes do instituto. Assim que chega, ela corre em direção a esses objetos e começa a tocá-los e destacar algumas formas. De maneira geral não se importa muito com sons, logo, o trabalho com músicas ou cantigas infantis torna-se pouco efetivo.

Atualmente, o nível de comprometimento das capacidades comunicativas e sociais pode ser classificado no Nível 3, o mais grave, que indica que ela “exige apoio muito substancial”. Na prática, mesmo quando se tenta estabelecer um diálogo por gestos ou demonstrações, não se tem uma resposta e, por vezes, Laís simplesmente sai correndo para algum ponto que lhe chamou a atenção naquele momento.

Por também ter TDAH, Laís facilmente se distrai durante as atividades; não costuma ser distraída por sons, mas, às vezes, simplesmente se isola em seu “mundinho” particular, momentos em que prefere andar balbuciando sílabas, para depois retornar para perto do professor. Em uma primeira análise, não existe nenhum comprometimento motor evidente, nem alguma comorbidade que a impeça de realizar as atividades, embora a coordenação motora não seja equivalente a esperada para uma criança de sua idade.

A expectativa da mãe é pela realização de atividades adaptadas às características de Laís que minimizem as suas dificuldades com equilíbrio e noção espacial. Outro objetivo era trabalhar construir uma proposta de atendimento em conjunto com a terapeuta ocupacional para buscar um melhor desenvolvimento da atenção, tendo como primeira etapa as seguintes atividades: pular cordas e realizar o equilíbrio em traves de ginástica.

Na primeira aula tive como o objetivo experimentar diversas atividades para observar com quais Laís teria mais afinidade, na intenção de elaborar um planejamento que pudesse extrair o seu melhor desempenho. Montei um circuito composto de 6 atividades.

A primeira foi “coelhinho sai da toca”, atividade realizada a partir de uma trilha de bambolês coloridos espalhados pelo chão; Laís foi orientada a saltar pelos bambolês de acordo com a cor anunciada pelo professor. No primeiro momento, ela não se interessou e se recusou a participar dessa atividade, então, tive que acompanhá-la e a realizar junto com a aluna, dessa maneira, a adesão à atividade foi maior, o que permitiu ser concluída com sucesso. Ficou evidente que o interesse era decorrente da interação social mais do que da brincadeira em si mesma.

Essa atividade destacou o valor da experiência partilhada, entendi melhor quais são os fatores que motivam Laís e como isso pode auxiliar no alcance dos objetivos perseguidos pelos seus terapeutas e familiares. Essa opção me permite e fazer um acompanhamento mais próximo dela, pois, ao entender sua afetividade, em outras atividades consideradas importantes, posso recorrer à experiência partilhada para favorecer a sua participação ativa e prazerosa no jogo psicomotor.

A segunda atividade foi de saltos por cima da corda. Amarrei uma corda baixa em dois cones próximos com o objetivo de saltar por ela de um lado para o outro. No começo Laís aderiu completamente à atividade, mas, em pouco tempo, desinteressou-se e desistiu. Saltar de um lado ao outro, repetidas vezes, aparentemente não fazia sentido para ela, como também, era uma atividade que exigia vigor e resistência física, que podem ter levado à recusa.

A atividade durou menos de um minuto, mas, a possibilidade de cansaço não deve ser descartada, pois, crianças pequenas não costumam ter resistência. Mas, a hipótese de que, uma vez superado o desafio de saltar por cima da corda, Laís tenha perdido o interesse pela a atividade, sugere a necessidade de uma adaptação que fosse capaz de criar um desafio diferente, a fim de manter a sua motivação. Sendo assim, uma das alternativas era aumentar a complexidade ou modificar o jogo com a introdução de novas etapas, mas, após a primeira tentativa, Laís não se negou a fazer qualquer atividade com a corda.

A terceira atividade escolhida foi realizada no *tumble track*, uma espécie de cama elástica longa com molas mais firmes, utilizada para facilitar a impulsão nas manobras de ginástica acrobática. A atividade consistia em saltar no aparelho e pegar

as bolinhas coloridas que eram arremessadas em sua direção; ao conseguir pegar a bolinha, Laís deveria deslocar-se saltando até o final do aparelho para depositar a bolinha em caixas da mesma cor. Essa atividade revelou a coordenação óculo-motora se encontrava em um padrão abaixo do esperado para idade, sendo assim, foi proposta uma adaptação, ao invés de pegar a bolinha no ar, Laís podia pegar as bolinhas no chão, desde que fosse feito rapidamente. Com a alteração e consequente adequação do nível de dificuldade da tarefa às suas habilidades, a barreira foi superada e a aula prosseguiu com tranquilidade.

A quarta atividade proposta foi andar pela trave de equilíbrio. No decorrer da aula, ficou difícil manter a atenção de Laís na atividade proposta. Ela não conseguia realizar a atividade de forma independente, pois, quando eu soltava a mão dela, ela pulava para fora da trave e começava a correr para longe. Tentei algumas vezes trazê-la de volta para verificar se entenderia o jogo de equilíbrio, mas, a situação se repetia. Tendo em vista as suas limitações de comunicação, não adiantava conversar sobre o objetivo do jogo.

Após realizar uma pausa, de 5 minutos, para que ela pudesse beber água e descansar um pouco, tentei realizar novamente a atividade. Ela conseguiu realizar duas repetições de forma tranquila e atenta, mas, logo em seguida, voltou a correr e se recusou a participar novamente da atividade. Ao verificar que ela era capaz de realizar a atividade, mesmo que poucas vezes, voltei a considerar a hipótese de que o desinteresse estava relacionado à falta de sentido lúdico da atividade para ela, sendo assim, resolvi passar para a próxima atividade.

Mesmo tendo desistido da atividade, estou consciente de que é preciso encontrar outras brincadeiras que possibilitem diversas experiências de equilíbrio. Não faz sentido insistir em uma atividade que não desperta o interesse de Laís, mas, por outro lado, também não é possível deixar de desenvolver atividades para atingir esse objetivo, pois, isso compromete a qualidade da proposta de intervenção como um todo. Talvez seja necessário recorrer a atividades que são pré-requisito do equilíbrio, como a estimulação das sensações plantares, ou, a atividades mais dinâmicas, que despertam a sua atenção.

A quinta atividade foi realizada com o quadro interativo, composto por diversas letras, números e formas geométricas coladas por velcro em um fundo de tecido. Algumas formas e números foram destacados e colocados em uma caixa um pouco afastada do quadro; entre o quadro e a caixa foram posicionados alguns cones que

funcionavam como obstáculos, exigindo que a marcha fosse realizada entre eles. Laís foi orientada a pegar os objetos da caixa para colocar de volta no quadro. A atividade transcorreu de forma satisfatória, até mesmo porque o quadro é um dos objetos preferidos de Laís. Durante a execução, tentei estimular Laís para que falasse o nome de cada objeto que ela estava colando no quadro, mas, sem sucesso, por se tratar de uma aluna não verbal. Porém, logo após esse estímulo, ela começou a cantarolar algumas músicas e a fazer alguns sons como de chuva, vento ou água.

Essa atividade destaca a importância de criarmos experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Mesmo diante de um quadro marcado pelas dificuldades graves de comunicação, as atividades devem fornecer os estímulos, que são fatores-chaves no desenvolvimento. O estímulo deve estar presente mesmo quando a criança ainda não tem a função, ou seja, a atividade deve estimular a linguagem mesmo quando Laís ainda não apresenta um padrão de interação verbal, caso contrário, ela nunca vai falar.

Por se tratar de um atendimento exclusivo e especializado para pessoas com deficiência, esse é um conceito-chave, que exige uma atenção especial do professor: é preciso garantir a presença de estímulos, mesmo diante de uma aparente falta de reciprocidade da aluna. Não subestimar a criança é algo que deve estar sempre em nossa mente, pois, quanto mais exigentes forem os estímulos, desde que adequados às habilidades da aluna, maior a possibilidade de promoverem uma melhora de suas habilidades.

A sexta atividade teve um caráter mais recreativo. Deixar que Laís saltasse livremente pelo *tumble track*. Foi uma forma de recompensa pelo bom trabalho durante a aula, como também, um momento em que ela conquistava autonomia para realizar uma atividade prazerosa e voluntária. Da mesma forma que na atividade anterior, ela começou a realizar alguns sons vocais durante os saltos, mas, ainda sem dizer palavras propriamente ditas. A atividade cumpriu seu objetivo e, após algumas repetições, a aula foi terminada.

Mesmo que de forma incipiente, a presença de balbúcius é uma fase importante, pois, indica o prenúncio da linguagem. Entender que as pessoas se comunicam por meio de sons é o primeiro passo, em seguida, é preciso compartilhar alguns sons com o mesmo significado, como “agá” para água e “au-au” para cachorro.

A dimensão recreativa deve estar presente em todos os momentos da aula, pois, fazem uma conexão com o sentido do lúdico das atividades propostas. Reservar



um momento de expressão livre da criança é uma oportunidade para identificar novas atividades que podem ser importantes para alcançar os objetivos e, ao mesmo tempo, próximas dos interesses da criança. Por exemplo, ao descobrir quais são as atividades que Laís mais gosta, é possível organizar um circuito com essas atividades, minimizando assim a possibilidade de que a aluna não se sentisse envolvida e motivada a fazer parte da aula.

Com a realização dessas seis atividades iniciais, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a Laís. Aprendi que alguns recursos auxiliares de mediação são efetivos para favorecer a sua aprendizagem, como a experiência partilhada e o ajuste do nível de dificuldade. Observei também que ela não mantém a atenção em atividades repetitivas, como saltar corda de um lado para o outro e andar sobre a trave, logo, as atividades devem encadear alguns desafios para manter a sua atenção. A dimensão lúdica e recreativa das atividades devem ser a predominantes. Por fim, é preciso criar estratégias e construir novas experiências de aprendizagem que sejam apropriadas para trabalhar o equilíbrio e a coordenação óculo-motora, a fim de que esses objetivos sejam igualmente alcançados.

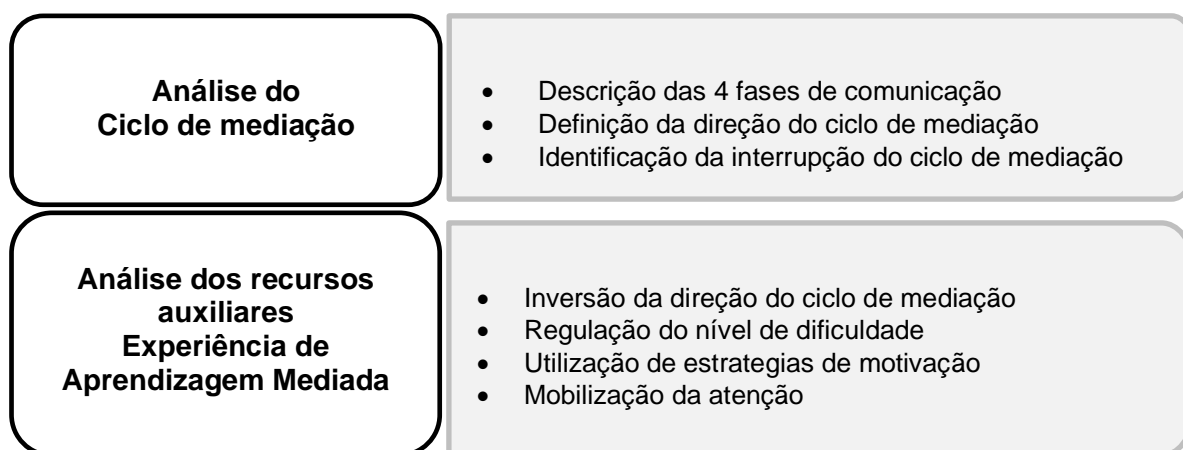
Embora a repetição seja um elemento chave para a assimilação das competências abordadas durante as atividades, a mesma deve ser administrada com cuidado, uma vez que a repetição excessiva pode levar ao desinteresse pela atividade. A persistência deve ser praticada em relação aos objetivos e não às atividades, ou seja, cada aula deve ter atividades diferentes direcionadas para um mesmo objetivo.

Sujeito	Etapa	Ciclos		
Professor	Proposição pedagógica	1	Atividade de saltos com corda, com o objetivo de aprimoramento das capacidades de coordenação motora	
Educando	Reciprocidade	2	Realizar a atividade e entender a dificuldade durante a realização da mesma	
	Ação intencional	3	Perda do interesse na realização da atividade e recusa a realizar nova atividade com cordas	
Professor	Responsividade	4	Quebra do ciclo de mediação	

## 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*

Cumpramos destacar que, como foram descritas seis atividades, temos, portanto, seis ciclos de mediação a serem analisados, pois, cada atividade demandou uma mediação docente, ou seja, em cada atividade o professor teve que escolher uma estratégia para apresentar a proposta de jogo para a aluna e mobilizar a sua atenção para uma participação efetiva.

Pela natureza das atividades realizadas na aula a primeira fase de comunicação partiu da ação intencional do professor, que selecionou seis atividades de acordo com a proposta de ampliar o repertório de movimentos e favorecer o desenvolvimento psicomotor com foco na coordenação motora e no equilíbrio.

Em cada uma das seis atividades foram necessárias pequenas alterações até que Laís conseguisse entender o que era proposto ou que a atividade fosse interessante para promover o engajamento dela. Após a apresentação da atividade, o que foi realizado pela demonstração e explicação verbal, o professor avaliava a reciprocidade da aluna e, quando o envolvimento não era completo, fazia ajustes até conseguir realizar a atividade planejada.

Durante o processo de mediação, foi possível obter dois tipos de resposta da aluna diante da proposição do professor: quando ela aderiu à atividade e a realizou da forma proposta, ou, quando ela não se interessava, ou não compreendia, ou não tinha as habilidades requeridas pela atividade e, portanto, recusou-se a fazê-la.

Por se tratar de uma aluna com TEA e TDAH, cuja comunicação é predominantemente não verbal, a mediação docente se torna mais complexa. O professor deve recorrer a todos os meios possíveis de apresentação da atividade, como também, estar atento para interpretar as atitudes da aluna. Normalmente, essas etapas ocorrem a partir do diálogo entre professor e aluna, mas nesse caso, como não há interação verbal, a mediação é corporal, logo, comporta uma margem de erro na interpretação que o professor tem das reações da aluna.

Coube, portanto, ao professor, investir na formação de um vínculo afetivo e empático, como também, utilizar as primeiras aulas para conhecer a aluna e construir uma proposta adequada às suas características e interesses. Nesse caso, o apoio da mãe foi crucial nesse momento inicial, assim como as sugestões que apresentava ao longo da prática educativa. Durante a atividade, o professor deve estar disponível para interagir com a aluna, da maneira que for possível, uma vez que essa fase de comunicação tem um fator crucial na prática educativa e, conseqüentemente, na escolha dos recursos auxiliares que podem favorecer essa mediação.

Em todas as seis atividades, com diferentes graus de envolvimento, Laís terminou realizando as atividades propostas, mesmo que parcialmente, o que não deve ser visto como inadequado, pois, a atividade é o ponto de partida para a criação de experiências de aprendizagem, logo, não precisa ser realizada da maneira como o professor planejou, e sim da maneira como a aluna aprendeu, como também, da

maneira que corresponde à maneira que a aluna é capaz de realizar a atividade. Isso esclarece que o que estava em jogo não era a execução técnica de determinados movimentos, mas, a vivência lúdica de desafios psicomotores que estimulasse o desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

Logo, a mediação docente se caracteriza como uma espécie de “experimentação prática” destinada a subsidiar a construção de estratégias didáticas que viabilizem a aprendizagem da aluna. Não é adequado usar a expressão “tentativa e erro”, pois, não se trata de uma mera tentativa, mas, de um processo de estudo e observação da criança, combinado com o planejamento e a fundamentação de uma proposta pedagógica individualizada, que ao ser colocada em jogo desencadeia um novo processo de diálogo entre professor e aluna, que demanda ajustes na proposta. Se o termo tentativa é inadequado para descrever essas etapas iniciais, igualmente a expressão “erro” é simplista, pois, os ajustes são parte do processo de adequação da atividade e não em função de erros ou acertos do aluno ou do professor.

#### Definição da direção do ciclo de mediação

A direção do ciclo de mediação se deu do professor para a aluna uma vez que a natureza do atendimento individualizado permite essa que as aulas sejam voltadas para atender necessidades específicas da aluna, em um atendimento que se pretende educativo com foco na reabilitação. O quadro de TEA e TDAH, em algumas situações, dificultam a inversão na direção do ciclo de mediação, uma vez que a aluna se detém à realização de suas atividades preferenciais, com a tendência a estrutura uma rotina que lhe transmite uma sensação de segurança afetiva. Porém, ao longo do processo educativo, o professor esteve sempre atento para a maneira como a criança interpreta e se dispõe a participar da atividade, o que pode levar a uma atividade diferente a inicialmente prevista, desde que tenha possibilidades de contribuir para o alcance dos objetivos.

#### Identificação da interrupção do ciclo de mediação

Nas seis atividades descritas o processo inicial de mediação exigiu ajustes para a mobilização da atenção e do interesse da aluna. Cada ajuste é em função de uma pequena interrupção do ciclo de mediação, porém, quando o professor consegue

facilmente adequar ou modificar a atividade de forma a conseguir a participação da aluna, o conceito de interrupção do ciclo de mediação perde o sentido, até mesmo porque a mediação inclui esses ajustes. Podemos afirmar, portanto, que não tivemos uma interrupção do ciclo de mediação em nenhuma das seis atividades. Algumas atividades terão que ser revistas, como a segunda de “saltos sobre a corda” e a quarta “andar em cima da trave”, mas, mesmo essas atividades com pouco engajamento da aluna, foi possível envolvê-la na realização de algumas tentativas, o que já fornece ao professor o conhecimento das habilidades da criança e um ponto de partida para o próximo planejamento de aula.

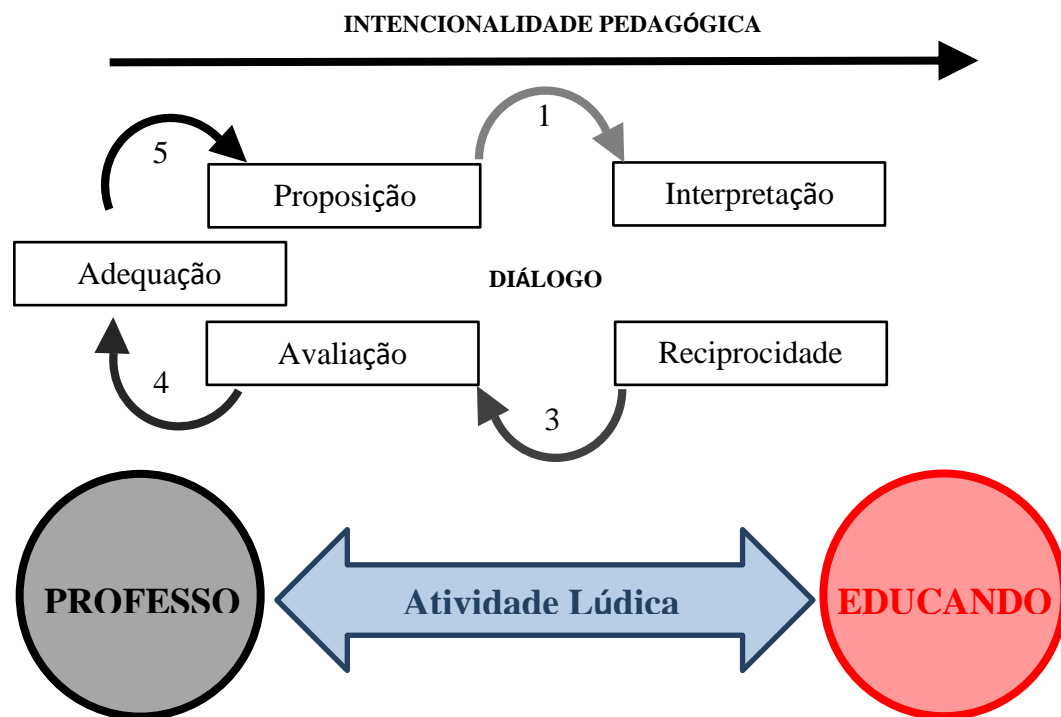


Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e aluna com TEA e TDAH

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

A inversão da direção do ciclo de mediação, deixando que a aluna assuma a posição de proponente da atividade a ser realizada, é um expediente utilizado em situações em que os alunos não se sentem motivados pelas propostas do professor,

ou quando o professor tem como objetivo desenvolver a autonomia e a capacidade de iniciativa dos alunos, ou, como nos casos de alunos com TEA, o aluno não aceita, não entende ou não reage às propostas do professor. No caso de Laís, a despeito do grave comprometimento da comunicação verbal, ela se mostra interativa e corresponde de maneira satisfatória às proposições do professor, o que, portanto, não se encaixa na descrição acima de outros casos de TEA.

Ao longo do processo educativo, no entanto, a mesma análise que fizemos em relação à “interrupção do ciclo de mediação”, para explicar que, apesar de não ter ocorrido uma interrupção, existem momentos em que o ciclo de mediação não se completa e o professor lança mão de adequações educacionais que, se forem bem-sucedidas, previnem a “interrupção do ciclo de mediação”, apesar de poderem, em parte, serem caracterizadas como micro interrupções. A inversão na direção do ciclo de mediação tem a mesma dinâmica, logo, mesmo em situações nas quais a proposição inicial faz parte da intencionalidade educativa do professor, é possível que, ao longo da mediação, o professor verifique que a aluna respondeu de uma forma diferenciada, mas que permite o alcance dos mesmos objetivos, e opte por dar sequência à maneira como a aluna interpretou e realizou a atividade.

Esses momentos nos quais o professor se afasta da atividade planejada para investir na atividade sugerida pela aluna pode também ser caracterizado como micro inversões na direção do ciclo de mediação, uma estratégia preciosa para os professores que fornece dinamismo para a aula, pois, evita a interrupção para reiniciar a explicação sobre a atividade.

Uma vantagem importante da inversão da intencionalidade pedagógica, é tornar as aulas mais efetivas, uma vez que o professor tem apenas que adaptar as atividades propostas pelos alunos para que se aproximem dos objetivos específicos a serem alcançados na prática educativa. Dessa maneira, os alunos se sentem ouvidos e a participação está, de certa forma, garantida por serem atividades escolhidas por eles mesmos, logo, com as quais têm mais afinidade.

Mesmo em situações educativas onde a inversão da intencionalidade pedagógica pode ser considerada inviável, em um primeiro momento, é importante salientar que este recurso não deve ser desconsiderado pelo professor, uma vez que essa estratégia se mostra eficiente para a mobilização da atenção dos alunos, como também, para um melhor engajamento afetivo dos mesmos.

### *Regulação do nível de dificuldade*

Ao lidar com Laís e entender, na prática, as peculiaridades de seu quadro clínico, percebi que alguns recursos auxiliares de mediação seriam mais utilizados do que outros. A capacidade de observar suas reações e, dessa maneira, interpretar o engajamento dela nas atividades, tornou-se o ponto chave para a realização das adequações educacionais. Nesse sentido, conseguir que as atividades assumissem o caráter de um jogo, voltado para a vivência de desafios psicomotores, era um ponto crucial, que somente foi alcançado quando a atividade correspondia ao seu nível de habilidade, sem perder a característica de envolver o exercício dessas habilidades para que fossem aperfeiçoadas.

Minha atenção, portanto, estava voltada para análise dos padrões de movimento, a fim de verificar suas habilidades, e, ao mesmo tempo, para análise de suas expressões faciais, de forma a compreender seus sentimentos. Todas as vezes em que Laís não conseguia realizar a atividade, esse era um indicador da possibilidade de regular o nível de dificuldade, assim como, todas as vezes em que notava expressões, faciais ou gestuais, negativas, esse era um indicador da necessidade de uma aproximação afetiva e empática para motivá-la.

Da mesma maneira, é bom que se diga, quando com a atividade parecia fácil para Laís, a iniciativa era ao contrário, ou seja, realizar ajustes na atividade ou atividades diferentes, que representassem um desafio maior para ela, como trocar o saltar sobre a corda para a execução de saltos no *tumble track*, executando um percurso sinuoso ao redor de obstáculos.

Ao longo do processo educativo, vários saberes docentes vão sendo construídos; ficou claro, por exemplo, que Laís se envolveu de maneira efetiva quando a atividade teve o seu caráter lúdico e recreativo preservado, o que pode ser garantido por meio de estratégias simples, como o uso da fantasia infantil. Se saltar sobre uma corda repetidas vezes não parece ter sentido, saltar dentro de bambolês coloridos espalhados com diferentes distâncias, requer atenção para escolher o percurso, calcular se a distância é grande ou adequada, como também, sentir a satisfação pelo realização bem-sucedida da atividade.

Utilização de estratégias de motivação

A motivação, enquanto estratégia pedagógica, tem um papel chave nas atividades e no dia a dia dos alunos, mas, o emprego adequado dessa estratégia tem suas peculiaridades, como entender em que momento deve ser utilizada, pois, se realizadas, por exemplo, apenas ao final das atividades corretas, passamos a ideia de que o foco é a execução técnica e não a experiência do movimento. A motivação, portanto, deve ser utilizada durante a realização da atividade, direcionando o foco para a dedicação do aluno em realizar a atividade.

Portanto, mais do que a utilização das estratégias de motivação em si mesma, é necessário desenvolver a capacidade de melhor utilizá-la durante a prática educativa, uma vez que cada tipo de atitude do professor vai gerar um impacto diferente sobre o envolvimento da aluna.

Com a Laís, a motivação foi um recurso de mediação muito aplicado, pois, faz parte do mundo infantil reagir aos elogios dos adultos. Logo, redobrei a atenção para, durante cada atividade, encorajar e destacar a sua dedicação para realizar a atividade da sua maneira. Nesse momento, para valorizar as suas expressões, o elogio esteve presente mesmo quando a atividade foi realizada de uma forma diferente da que foi proposta, como também, para reconhecer outras atividades que surgem de forma espontânea, como andar de costas na trave de equilíbrio, ou, executar pequenos saltos por cima dos cones. Dessa forma, a aula pode significar naquele momento para ela um espaço de expressão corporal, aonde ela teve liberdade para realizar as atividades da forma que for mais agradável para ela.

### Mobilização da atenção

Nas aulas com a Laís, esse recurso auxiliar de mediação foi, possivelmente, o mais necessário. Tendo em vista as características decorrentes do TDAH, era necessário, constantemente, encontrar alternativas para trazer a sua atenção de volta para as atividades propostas, evitando a sua distração com outros estímulos.

A estratégia que se mostrou mais eficiente foi a experiência partilhada, ou seja, a realização das atividades em conjunto com o professor. Tive a preocupação de me envolver nas atividades, mas, no momento propício, geralmente perto do final, mas, não necessariamente, deixá-la agir de forma independente, seja para finalizar a atividade e recomeçar outra tentativa por iniciativa própria, ou, até mesmo, para realizar atividades diferentes.



Outro ponto importante, era prever algumas pausas de descanso, momentos nos quais ela também tinha liberdade para realizar atividades de sua preferência, logo, mesmo que a pausa não permitisse uma recuperação física, era uma breve interrupção da necessidade de atender a proposições do outro, podendo dedicar-se aos seus próprios interesses e escolhas. Creio que isso teve um impacto na mobilização da atenção de Laís para que voltasse a se envolver com as atividades previstas no planejamento.

Realizar as atividades em conjunto torna mais fácil manter o foco de atenção da aluna, como também, fornece dicas táteis e apoios que ampliam as experiências corporais da criança, que, com essa ajuda, consegue realizar alguns movimentos que seriam difíceis de serem realizados sozinhas. Compete ao professor, no entanto, decidir pelas ajudas que devem ser inseridas e estar atento para retirá-las tão logo seja possível, a fim de favorecer a autonomia da aluna.

Outro ponto importante, para a consolidação das habilidades motoras, é a compreensão de que, na medida do possível, os erros de execução devem ser corrigidos, como também, uma quantidade de repetições deve ser entendido como parte do processo de aprendizagem, que deve seguir um ritmo próprio de cada aluna, ou seja, às vezes a assimilação pode prosseguir de forma lenta e, outras vezes, de forma mais dinâmica, desde que o resultado final seja a capacidade de enriquecer o repertório de habilidades da criança.

Por se tratar de um processo de desenvolvimento, as mudanças são graduais, o que exige a atenção do professor e um contato próximo, a fim de que a cada experiência amplie os estímulos vivenciados pela criança, até que os objetivos da aula sejam alcançados.

## **Considerações Finais**

Ao avaliarmos o impacto de uma mediação especializada na vida de uma aluna com necessidades especiais, é possível inferir que, a presença de um professor ciente de suas responsabilidades para com a educanda, e, ao mesmo tempo, dotado das ferramentas certas para o ajuste do planejamento de aula, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da aluna e, conseqüentemente, promover a melhora da qualidade de ensino.

Desta forma, o conceito da flexibilização educacional se torna uma peça chave no processo, uma vez que é necessária uma troca de experiências para que, ao entender melhor sua aluna, o professor possa recorrer a diversas estratégias, associadas com a aproximação afetiva, que permitam atender os objetivos de sua intervenção educacional. As experiências de aprendizagem construídas a partir dessa interação entre professor e aluna, fornecem estímulos importantes para o seu desenvolvimento, o que vai além da interação tradicional entre professor e aluno, e ultrapassa a mera preocupação de realizar alguns exercícios.

Sendo assim, de acordo com a diretriz educacional pautada na flexibilização e individualização do processo de aprendizagem, foi possível recorrer a diversas estratégias de mediação docente para garantir a uma aluna de 4 anos de idade, com TEA e TDAH, participar ativamente de atividades lúdicas criadas para estimular o desenvolvimento de sua coordenação motor e equilíbrio corporal, por meio de adaptações simples, tais como a experiência partilhada e a regulação do nível de dificuldade.

Também foi importante para uma mediação adequada, a preocupação com o caráter lúdico das atividades e recreativo das atividades, que tornam o processo de aprendizagem mais rico, uma vez que o engajamento na atividade atinge a criança como um todo, articulando seu movimento com os sentimentos e os pensamentos.

Destaca-se, com essa experiência, a importância do investimento na formação docente e na regulação de sua prática pedagógica, para que o processo de ensino esteja fundamentado em uma mediação dialógica e recíproca, em que cada pequeno passo se transforme em uma caminhada em conjunto e, a prática do ensino, cada vez mais humana e empática.

Por estar inserido em um processo de formação de pessoas, o professor tem um papel chave no desenvolvimento do ser humano e, ao estar disposto a construir a

sua intervenção educacional de forma que os sentimentos de seus alunos sejam levados em consideração, ele tem a responsabilidade de oferecer aos seus alunos, o melhor de si e o melhor que a educação pode lhe proporcionar.

## Referências Bibliográficas

- Lourenço, C. C. V., Esteves, M. D. L., Corredeira, R. M. N., & Seabra, A. F. T. (2015). Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21, 319-328.
- da Cruz, M. R., & Praxedes, J. (2018). A importância da educação física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com transtornos do espectro autista. *e-Mosaicos*, 7(14), 187-199.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V®)*. American Psychiatric Pub, 2013.
- MATIKO OKUDA, Paola; NUNES MISQUIATTI, Andrea Regina; CAPELLINI, Simone Aparecida. Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 38, 2010.
- ORRÚ, Sílvia Ester. E-Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo. *Psicopedagogia Online*, p. 1-6, 2002.
- OUZA,Guilherme Lopes; FACHADA,Rosana. Atividade física para crianças autistas.Reconstruindo a base sócia familiar.EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 17, Nº 173, Outubro de 2012.
- LARSON, Jennifer C. et al. Acquisition of internal models of motor tasks in children with autism. *Brain*, v. 131, n. 11, p. 2894-2903, 2008.
- LOURENÇO, Carla Cristina Vieira et al. A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo1. *Rev. bras. educ. espec*, v. 22, n. 1, p. 39-48, 2016.
- RICHLER, Jennifer et al. Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 37, n. 1, p. 73-85, 2007.
- FONTES, Ana Catarina Moreira. *Desenvolvimento psicomotor em crianças com perturbações do espectro do autismo e desenvolvimento típico: um estudo comparativo*. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

- 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.
- 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.
- 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)

## Anexos