



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PARA APRENDIZAGENS
SOCIAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Otacilio Alves dos Reis

Brasília - DF

2020



Otacilio Alves dos Reis

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PARA APRENDIZAGENS
SOCIAIS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade de Brasília – UnB e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Brasília - DF

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Aa Alves dos Reis , Otacilio
 Atendimento Educacional Especializado na Educação Física:
Experiências de Mediação para Aprendizagens sociais de
alunos com Transtorno do Espectro Autista / Otacilio Alves
dos Reis ; orientador Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende. -
Brasília, 2020.
 76 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física) --
Universidade de Brasília, 2020.

 1. ensino especial. 2. inclusão. 3. educação física
escolar. 4. mediação. I. Luiz Gonçalves de Rezende,
Alexandre, orient. II. Título.

FICHA DE APROVAÇÃO

Otacilio Alves dos Reis

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO PARA APRENDIZAGENS SOCIAIS DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, junto à Universidade de Brasília – UnB e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Banca examinadora formada pelos professores:

Dr. Alexandre Luiz Gonçalves Rezende
Orientador
Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

Dr. Jonatas Maia da Costa
Membro interno
Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

Dr^a. Erenice Natália Soares de Carvalho
Membro Externo
Associação Objetivo de Ensino Superior
ASSOBES



DEDICATÓRIA

A minha companheira Luanna pelo incentivo, ao meu filho Otto pela compreensão dos momentos não vividos com ele devido a este estudo.

AGRADECIMENTOS

Faço um agradecimento especial a minha avó materna, Aparecida de Jesus da Silva, uma grande incentivadora, que meses após a minha qualificação nos deixou.

Agradeço ao meu Orientador Dr. Alexandre Rezende pela sua dedicação e contribuição para esse trabalho, por ter acreditado desde o início nesse programa de mestrado voltado para formação de professores da rede pública de ensino.

A minha gratidão aos membros da Banca Examinadora: Dr. Jonatas Maia, Dr^a. Erenice Nathália Soares, Dr. Alexandre Jackson Chan Vianma e Dr. Wagner Barbosa Matias pelas valiosas contribuições.

A todos do Centro de Ensino Especial 01 da Ceilândia- DF, em especial o seu Vice-diretor Edmar, a sua Supervisora Adriana a minha coordenadora Michele e aos amigos e professores Claudio, Sarah, Patrícia e Rose.

O meu muito obrigado aos alunos, aos quais me fazem crescer cada dia e são fonte de luz para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, e aos seus pais que estes sim são os verdadeiros educadores e fonte de inspiração.

Aos meus amigos de jornada, professores-pesquisadores, que fazem parte também dessas reflexões e que não medem esforços em contribuir para uma educação física escolar de qualidade: Charles, Gustavo, Hadamo, José Henrique, Juliane, Júlio Cesar, Marisa, Renata e Simone.

Aos professores do Programa do polo da UnB pela dedicação, disposição e por fazerem acontecer: Dr. Alexandre Rezende, Dr. Alfredo Feres, Dr. Jonatas Maia, Dr. Edson Marcelo Hungaro, Dr. Pedro Athayde, Dr^a. Rosana Amaro, Dr. Pedro Tatu, e de modo especial a coordenadora Dr^a. Ingrid Dittrich que conduziu com maestria esses dois anos do programa mesmo diante dos desafios.

Tenho que agradecer de modo particular as coordenadoras nacionais do programa: Dr^a. Denise Albuquerque e Dr^a. Maria Cândida ambas da UNESP, que representam hoje aqueles que idealizaram, em um passado não muito distante, esse formato de Mestrado para a qualificação de professores em serviço da rede pública de ensino.

Tenho que ressaltar os meus agradecimentos a Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAPE), e a CAPES, pois, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Gratidão queridos pais (Aparecido Gonçalves dos Reis – in memoriam - e Neide Maria Alves dos Reis), avós e demais ancestrais por terem tecido o meu caminho, imensa gratidão pela imensidão dos seus sonhos que, de alguma forma, são hoje a minha realidade.

A partir deste ponto e com muito amor, dou luz à tristeza que houve nas gerações passadas, dou luz à raiva, às partidas prematuras, (ao primo Robson G. Reis -in memoriam) aos nomes não ditos, aos destinos trágicos.

Dou luz à flecha que cortou caminhos e tornou a caminhada mais fácil para nós. Dou luz à alegria, às histórias repetidas várias vezes. Dou luz ao não dito e aos segredos de família. Dou luz às histórias de violência e ruptura entre casais, pais e filhos e entre irmãos e que seja o tempo e o amor que volte a unir. Dou luz a todas as memórias de limitação e pobreza, a todas as crenças desestruturastes e negativas que permeiem o meu sistema familiar.

*Aqui e agora semeio uma nova esperança, alegria, união, prosperidade, entrega, equilíbrio, ousadia, fé, força, superação, amor, amor e amor. Que todas as gerações passadas e futuras sejam agora, neste instante cobertas com um arco-íris de luzes que curem e restaurem o corpo, a alma e todos os relacionamentos. Que a força e a bênção de cada geração alcance sempre e inunde a geração seguinte. Assim seja. Assim, é. **Oração aos Antepassados, Por Bert Hellinger .***

RESUMO

O estudo parte das inquietações do próprio educador durante a atuação profissional. O objeto de estudo é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vividas pelos educadores e educandos e contribuir para ampliar as alternativas de compreensão e de solução para o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Utiliza a flexibilização educacional para descrever o processo dinâmico que envolve o educador e o educando, possibilitando a criação de experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento na educação especial com ênfase em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Toma como referencial teórico os conceitos de Ciclo de Mediação, Experiência de Aprendizagens Mediada, por meio da teoria de Feuerstein (2014). Esses conceitos permitem analisar e observar problemas na situação educativa e com isso possibilita criar estratégias para possíveis soluções. É uma Pesquisa Pedagógica exploratória de caráter qualitativo realizada em um Centro de Ensino Especial no contexto do Atendimento Educacional Especializado Complementar no componente Educação Física com um grupo de 05 alunos do ensino especial sendo 02 alunos focais com diagnóstico de TEA. Como objetivo buscou-se compreender a mediação docente, as possibilidades de adaptação das atividades e por fim recorreu-se a uma Teoria adicional complementar, a saber, o conceito de jogo da Terapia psicomotora de Vecchiato (2003), a fim de enriquecer a análise do processo de construção de experiências de aprendizagem no âmbito do Atendimento complementar da Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Conclui-se que diante dos conceitos expostos o educador deve pensar e criar novas formas para a prática pedagógica para com isso efetivar a aprendizagem e a inclusão.

Palavras chaves: ensino especial, inclusão, educação física escolar, mediação, experiência de aprendizagem mediada.

ABSTRACT

The study starts from the educator's own concerns during professional performance. The object of study is the mediation around the teaching-learning process, in order to clarify the difficulties experienced by educators and students and contribute to expand the alternatives of understanding and solution to the challenge of promoting learning and human development. It uses educational flexibility to describe the dynamic process involving the educator and the student, enabling the creation of meaningful social experiences that contribute to the success of learning and development in special education with an emphasis on students with Autistic Spectrum Disorder (ASD). It takes as a theoretical reference the concepts of Mediation Cycle, Mediated Learning Experience, through the theories Feuerstein (2014) and the game concept of Psychomotor Therapy by Vecchiaiato (2003). These concepts make it possible to analyze and observe problems in the educational situation and thereby make it possible to create strategies for possible solutions. It is a qualitative exploratory Pedagogical Research carried out in a Special Education Center in the context of Complementary Specialized Educational Assistance in the Physical Education component with a group of 05 special education students, 02 focal students diagnosed with ASD. As an objective, we sought to understand teaching mediation, the possibilities for adapting activities, and finally, an additional complementary theory was used based on the analysis of the process of building learning experiences within the scope of complementary Physical Education for children with Autistic Spectrum Disorder. It is concluded that in view of the exposed concepts, the educator must think and create new forms for the pedagogical practice in order to effect learning and inclusion.

Key words: special education, inclusion, school physical education, mediation.



LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEE	Centro de Ensino Especial
CEE01	Centro de Ensino Especial 01
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EF	Educação Física
GENES	Grupo de Estudos de Natação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
OPEE	Orientação Pedagógica para Educação Especial
ProEF	Profissional em Educação Física
QI	Quociente Intelectual
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TMCE	Teoria da Modificabilidade Estrutural
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial	24
Figura 02	Orientação Pedagógica: Educação Especial	24
Foto 01	Reuven Feuerstein	26
Foto 02	Fachada do muro da escola	30
Foto 03	Mapa da localização da escola	30
Foto 04	Foto aérea da escola	31
Foto 05	Alunos nas suas rotinas	32
Foto 06	Piscinas do CEE 01	38
Foto 07	Piscinas do CEE 01	38
Foto 08	Rotinas	40
Foto 09	Rotinas 1	42
Quadro 01	Descrição do Cenário Educativo.	44
Quadro 02	Descrição do Ciclo de mediação.	48
Diagrama 01	Ciclo de Mediação entre educador e educando	46
Tabela 01	Ciclo de mediação	55

SUMÁRIO

1. INÍCIO DE CONVERSA	12
2. INTRODUÇÃO	15
3. OBJETIVOS	18
4.1 ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO	
4.1 Marcos Legislativos da Educação Especial	19
4.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	25
4.2.1 Experiência de Aprendizagem Mediada	25
4.2.2 Noções do Transtorno do Espectro Autista	28
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
5.1 Universo da Pesquisa	30
5.2 Participantes	31
5.3 Aspectos Éticos	32
5.4 Trajetória Metodológica	32
5.5 Construção do Instrumento	33
6. RESULTADOS DA COLETA DE DADOS	
6.1 Primeira Etapa: Seleção da situação educativa específica	37
6.2 Segunda Etapa: Descrição do cenário educativo	42
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO	
7.1 Terceira Etapa: Descrição e análise do ciclo de mediação	48
7.2 Quarta Etapa: Análise das possibilidades pedagógicas	55
7.3 Teoria adicional	58
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
9. REFERÊNCIAS	66
10. ANEXOS	69

*Tenho amigos para saber quem sou.
Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios,
Crianças e velhos, nunca me esquecerei
De que "normalidade" é uma ilusão
Imbecil estéril.*

Oscar Wilde

1. INÍCIO DE CONVERSA

Quando fui qualificar esta pesquisa, realizei uma exposição introdutória que para a banca fez toda a diferença para o entendimento do presente estudo. Então a banca sugeriu que aquela minha fala inicial entrasse neste trabalho como um memorial.

Ainda durante a graduação me identifiquei com a possibilidade de trabalhar com atividade física para grupos especiais e assim fiz estágios em centros que ofereciam esse tipo de atendimento. Logo após formado em Educação Física, em meados de 2003, fui trabalhar com crianças e adolescentes em vulnerabilidade e risco social em uma comunidade no interior do Estado de São Paulo, era um trabalho que oferecia Educação Física, entre outras atividades, no contra turno escolar. Logo após o término desse contrato retornei à Brasília e fui trabalhar com grupos especiais no Núcleo de Reabilitação Cardiopulmonar da Universidade Católica de Brasília onde permaneci por mais de 6 anos.

Em 2010, entrei para o serviço público, no Hospital das Forças Armadas e no Hospital da Criança de Brasília onde era lotado no setor de pneumologia e continuava a trabalhar com grupos especiais, mas o meu cargo era totalmente técnico realizando exames de Função Pulmonar e Ergoespirometria. Com o trabalho totalmente técnico, de aferições de variáveis pré-definidas, com o decorrer dos anos esse trabalho foi ficando entediante e sentia a necessidade a voltar a lidar com as questões sociais, de estar mais perto dos problemas da sociedade.

No dia 07 de julho de 2014, fui nomeado professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e pedi exoneração do Governo Federal para me dedicar a educação. Foi nesse momento que o presente trabalho começou a ser gestado.



Este trabalho tem como ponto de partida as minhas inquietações como professor/pesquisador¹ durante minha atuação profissional como professor da educação básica. Em 2014, ao ingressar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), minhas primeiras turmas eram compostas por alunos do ensino fundamental, séries iniciais. Logo comecei a me angustiar com o tratamento dado aos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência ou dificuldade, pois eles sempre faziam aulas paralelas e estas quase nunca estavam inseridas nas atividades comuns. Diante deste fato, fui buscar formação para lidar com essa incapacidade de realizar aulas inclusivas no ambiente escolar. Nessas formações, para trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência, me identifiquei com o ensino especial.

Em 2015, sou lotado no Centro de Ensino Especial 01 da Ceilândia, Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que oferta um atendimento especializado obrigatório, mediante apresentação de laudo médico conclusivo, expedido por profissional habilitado, que comprove o Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e/ou deficiência física, sensorial (visual, auditiva e surdocegueira), intelectual e múltipla. A Educação Física Escolar faz parte do Projeto Pedagógico da Escola e prioriza a flexibilização do currículo para atender às necessidades de cada aluno.

Nesse período, ainda em busca de uma formação mais especializada, é lançado o edital do Mestrado Profissional em rede em Educação Física Escolar (ProEF). Vi nele a oportunidade de me capacitar e assim adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho educativo em sala de aula no âmbito do atendimento complementar da Educação Física.

Início minha trajetória no ProEF e logo vou em busca de uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação e de Extensão da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), o Grupo de Estudos de Natação Especial (GENES). Este programa envolve professores e estudantes de Graduação e Pós-Graduação que refletem sobre o processo de mediação com estudantes para o desenvolvimento humano, por meio das experiências relacionadas ao ensino da Educação Física, e é a partir da compreensão das características do

¹ O ProEF utiliza essa nomenclatura “professor-pesquisador” para se referir ao mestrando. O ProEF- Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - é um curso *Stricto-Sensu* semipresencial com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e coordenado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), cuja Universidade de Brasília é uma das 12 Instituições de Ensino Superior denominadas Instituições Associadas.



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

O objeto de estudo da linha de pesquisa sobre Flexibilização Educacional² é a mediação docente, que é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, de maneira a esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos educandos e subsidiar os educadores na busca de uma solução para o desafio de promover a aprendizagem e estimular o desenvolvimento humano (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

² Conceito utilizado pelo Professor Dr. Alexandre Rezende em seu *mimeo* referindo-se “ao processo dinâmico que envolve o educador e o educando 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.”

2. INTRODUÇÃO

Este trabalho toca em um problema que não aceita respostas simples como sim ou não, contra ou a favor, inclusão ou integração. Nosso desejo é que a partir da experiência do “chão da escola” e com as pesquisas possamos ampliar o diálogo, sem a ilusão de querer alcançar conclusões definitivas, mas com a esperança de um olhar diferente sobre a educação especial possa se formar.

As pesquisas mais recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem segundo Libâneo (2018), “utilizam a palavra mediação para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento”, que nada mais é que proporcionar as condições ótimas de transformação das relações do aluno com o conhecimento. Essa concepção de educação vem ao encontro com o que há de mais latente e pulsante na atualidade sobre educação especial, que é uma educação que valoriza a inclusão. E quando se fala em educação inclusiva, estamos falando de uma escola comprometida em fazer a inclusão de todos. E esse “todos” é incluir as minorias entre elas as pessoas com deficiência.

Segundo Campos e Macedo (2011), “as mediações do professor potencializam, amplificam e enriquecem as construções dos alunos”. Partimos do pressuposto de que a Flexibilização Educacional valoriza o fazer pedagógico do professor. Diante disso, vamos lançar mão dos aportes teóricos da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), para fundamentar a nossa pesquisa. Segundo esses autores:

“Não rejeitamos os componentes hereditários, mas não consideramos que eles têm a palavra final!”

Quando recebemos alunos com algum diagnóstico sempre queremos saber das suas limitações e acabamos por rotulá-los, devido essas “características hereditárias” e nos esquecemos de ressaltar as suas potencialidades.

Essa máxima deveria orientar as práticas de qualquer professor principalmente aqueles que se dedicam a trabalhar com a educação especial. Devemos ajudar cada aluno a desenvolver o seu potencial ainda não descoberto, e é a partir dessa bússola que nossa pesquisa se desenvolveu.

A finalidade, a justificativa do nosso estudo, é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, estimulando o educador, o professor/pesquisador, a refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução da atividade educativa. Nosso propósito com esta pesquisa se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para soluções que se mostram eficientes em um momento específico.

Como objetivo buscou-se compreender a mediação docente, as possibilidades de adaptação das atividades e por fim recorreu-se a uma Teoria adicional complementar a partir da análise do processo de construção de experiências de aprendizagem no âmbito do Atendimento complementar da Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Assumimos para este estudo a denominação de Pesquisa Pedagógica, que os autores definem como “... professores pesquisando suas próprias salas de aula...”. Como o leitor poderá constatar é uma metodologia em construção, porém enxergamos nela uma estrutura de organização inovadora que vem ganhando espaço na comunidade acadêmica pois é “baseada na coleta e na análise de dados, falados, escritos e observados” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Após a coleta de dados foi gerado o que classificamos como Cenário educativo e a Situação educativa. Discorremos sobre o papel do professor na construção de Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) e as intervenções que estimularam as interações recíprocas, de forma a contribuir para ampliação das aprendizagens sociais dos alunos.

Como parte dos nossos objetivos continuamos nosso estudo em busca de uma Teoria adicional no qual pudéssemos ampliar as possibilidades de intervenção. O processo de escolha da teoria adicional implica em uma diversificação das atividades propostas para os aprendizes, algo que requer um aprofundamento da reflexão sobre: o desenvolvimento de competências sociais de interação por meio do jogo; e as características do educando, no nosso caso, uma criança com TEA. Diante desse contexto, optamos por uma teoria que tem por objetivo favorecer o desenvolvimento infantil de maneira integral, que amplia a compreensão do jogo na atividade educativa, que está acessível aos educadores de uma maneira geral: a psicomotricidade.

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Compreender a mediação docente a partir da análise do processo de construção de experiências de aprendizagem no âmbito do atendimento complementar da Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivos Específicos

- Discutir as possibilidades de adaptação das atividades (conteúdo) e de sua forma de organização (método) a partir dos recursos auxiliares de mediação sugeridos pela teoria de Feuerstein (2014) e como se aplicam no atendimento complementar da Educação Física.
- Recorrer à psicomotricidade (VECCHIATO, 2003) como uma teoria adicional que contribua para ampliar as alternativas de compreensão da mediação docente para crianças com TEA e sugerir caminhos para flexibilização das estratégias educativas que correspondam às suas demandas de aprendizagem.

4. MARCO LEGISLATIVO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

4.1 Marcos Legislativos da Educação Especial

Muitas normas legais brasileiras e internacionais são fruto de muitas lutas de mães, pais, profissionais e das próprias pessoas com deficiência e a de organização da sociedade civil que representam essa população específica. Todo esse arcabouço legislativo está aí para garantir o mínimo, o básico para garantir seus direitos e desenvolvimento pleno, com participação na sociedade.

A nossa lei Magna, a Constituição da República Federal de 1988, no seu diálogo com a realidade brasileira, ao legislar sobre educação, já mencionava o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, somente com o advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que é a norma para a educação especial, houve a tipificação do que é a Educação Especial e o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

É com esse entendimento que vamos desenvolver nosso estudo, que o AEE é diferente, suas atividades não devem ser uma aula de reforço à sala comum, mas de criar recursos e flexibilizar conteúdos que gerem autonomia aos alunos.

A Lei nº 9.394/1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo V, trata da Educação Especial, tendo como foco alunos com necessidades especiais. Segundo o Art. 58, parágrafo 3º: **“a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na educação infantil e se estende por toda a vida”**, ou seja, a educação especial não é apenas uma modalidade de ensino, ela perpassa toda a vida escolar do aluno.

A concepção atual da Educação Especial oferecida às pessoas com deficiência é resultado de um longo processo de lutas. Inicialmente, esse processo foi caracterizado por diferentes níveis de exclusão e segregação dessas pessoas da sociedade. Hoje, vivemos um transitório momento de

integração. No entanto³, estamos caminhando em direção a um ideal: a inclusão efetiva dessas pessoas na sociedade respaldada pela Declaração de Salamanca (1994).

É fundamental conhecer e entender que as legislações ganham sentido quando servem de embasamento para a criação de sistemas educacionais inclusivos, ao serem aceitas e postas em práticas nos diferentes contextos e que nos auxiliam na nossa prática pedagógica.

Uma dificuldade frequente é relacionar as legislações e declarações internacionais às nossas práticas cotidianas. Segundo Carvalho (2013):

A legislação em vigor e os documentos oficiais que orientam a organização dos sistemas educacionais brasileiros, no que tange à educação especial e inclusiva, apresentam divergências potencialmente geradoras de conflitos capazes de dificultar suas práticas pedagógicas e gerenciais.

É comum encontrarmos divergências conceituais dentro das próprias leis e decretos. Por vezes é incorporada uma lei no nosso ordenamento jurídico que necessita de um decreto para que passe a gerar os seus efeitos práticos na realidade social.

Na Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, ONU (2008), seu preâmbulo assume que o conceito de deficiência é mutável e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. No seu artigo primeiro define que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2008)

Essa definição entende que a deficiência se dá na relação entre impedimentos presentes no corpo e barreiras presentes na sociedade. Sua importância é retirar da pessoa com deficiência a responsabilidade de se adaptar à sociedade, e colocar o problema onde ele realmente está. É a sociedade que deve mudar para abarcar a diversidade humana. Isso nos mostra que, nós

A partir deste conceito social, é possível minimizar a deficiência eliminando barreiras de todos os tipos presentes na sociedade.

³ Existe a expectativa do Ministério da Educação para o ano de 2020 em publicar um novo decreto para a política educacional que até então é a de inclusão, mas que poderá aceitar a possibilidade de um modelo híbrido: inclusão-integração. A expectativa é que caberá a cada família, em parceria com a escola e com a equipe multidisciplinar que já acompanha o aluno, escolher se o estudante vai permanecer na instituição de ensino regular em que está atualmente, se irá ser transferido para uma escola especial ou ainda se ficará na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial que poderá ser criada.



Por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009 instituiu-se às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica que, dentre outras prerrogativas, vem especificar quem é o público alvo da educação especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.)

Entendemos que a legislação não é taxativa ao definir quem tem direito ao atendimento educacional especializado, mas define uma diretriz para essa classificação, pois crianças prematuras e alunos em vulnerabilidade social também podem entrar para um atendimento especializado na educação especial.

Não se pretende fazer aqui um levantamento sobre legislação da educação especial, que por si só seria outra pesquisa, mas ancorar o nosso trabalho e o leitor sobre esse arcabouço jurídico sobre a educação especial. Nesse sentido, destacamos algumas iniciativas chaves.

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acontece em um contexto histórico de divisão, o mundo havia testemunhado os horrores acontecidos durante a Segunda Guerra Mundial. Procurando evitar a repetição de catástrofes, como o Holocausto, o extermínio de populações e setores menos favorecidos da sociedade, a Declaração traz uma afirmação dos direitos individuais e sociais para grupos vulneráveis.

1988 – Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Esta Constituição lança bases bastante avançadas, que permitem a existência de um sistema inclusivo. Ao nos colocar a tarefa de combater desigualdades, lutar contra preconceitos e promover o bem-estar geral, as bases lançadas pela nossa Constituição permanecem ainda hoje, mais do que fato consumado, como objetivos que a nossa sociedade ainda almeja alcançar.



1990 – Declaração de Jomtien/Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Estas declarações expõem a ideia de educação como um direito humano e, portanto, de todos; já estava presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém, no fim década de 1980 e início da década de 1990, se intensificaram os debates a respeito de garantir efetivamente esse direito a todas as populações. Como resultado destes debates, é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien, teve como objetivo principal satisfazer as necessidades básicas de educação de todas as pessoas, propondo a elaboração de metas a serem cumpridas pelos sistemas de ensino.

1994 – Declaração de Salamanca. Este documento representa um marco no que diz respeito à educação inclusiva, pois pela primeira vez, em contexto internacional, é realizada uma conferência no atual ciclo de debate, exclusivamente voltada às pessoas com deficiência. Na época, eram denominadas como pessoas com necessidades educacionais especiais. A realização de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, da qual a declaração de Salamanca é fruto, consolida o debate sobre educação inclusiva. Sua própria forma de realização é um avanço no debate entre igualdade e equidade. O principal entendimento firmado nessa declaração é o de que as crianças com deficiência se beneficiam e devem passar pelo processo de ensino-aprendizagem no ambiente comum a todas as crianças.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996 – LDB. A educação especial é a modalidade que perpassa toda a educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

2015 – Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015. Esta lei versa sobre as maneiras de tornar os sistemas educacionais do país inclusivos, definindo para isso desde as responsabilidades do poder público até as maneiras de organizar o atendimento educacional especializado.

A partir de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, passa a ser implementada, e os diversos estados passam a realizar esforços para consolidá-la na prática. A partir das bases implantadas anteriormente, o esforço agora é para organizar definitivamente sistemas educacionais que sejam realmente inclusivos e não só integrativos.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passou a ser amplamente disseminado a partir da declaração de Salamanca, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiências, com isso foram surgindo estruturas que possibilitaram minimizar esses desafios como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é respaldado pelo Decreto nº 7.611/2011 do poder executivo federal que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado que entre outras prerrogativas classifica o atendimento educacional especializado como:

- (1) Complementar à formação do aluno com deficiência e;
- (2) Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades e superdotação.

No Distrito Federal, o atendimento educacional está respaldado pelo Currículo em Movimento e pela Orientação Pedagógica para a Educação Especial.

O Currículo em movimento para a Educação Especial nos traz o seguinte objetivo:

O objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global.” (Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial, 2010)

Figura 01. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.



Fonte: Distrito Federal (2010)

O que se pretende com esse objetivo é levar em conta a diversidade de nossos alunos, por isso é necessário romper com “currículos rígidos e carregados de conteúdos nos quais se fortalecem a segregação e a exclusão”. (Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial, 2010).

A Educação Especial, segundo a Orientação Pedagógica para Educação Especial (OPEE) da SEEDF, é:

...preconizar o ensino diferenciado como instrumento voltado a atender às necessidades e às características individuais peculiares a cada educando. Para tanto, medidas e procedimentos são aplicados a fim de que se viabilize o favorecimento de trabalho em grupo e cooperativo, abordagem multidiretiva dos conteúdos, construção criativa do saber, bem como socialização do educando. Com esse fito, reafirma-se o investimento em um projeto curricular que prima por diversificar metodologias e propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva (OPEE, p. 15.).

Figura 02. Orientação Pedagógica: Educação Especial



Fonte: Distrito Federal (2010)



A concepção de educação adotada pela SEEDF é centralizada no estudante, particularmente em seu potencial e capacidade, o que enfatiza o papel do professor como agente educativo mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Segundo a SEEDF, a proposta é que os Centros de Ensino Especial (CEE) se transformem em espaços de referência em Educação Especial, tanto no que tange ao atendimento educacional aos estudantes, até então não incluídos, quanto ao atendimento complementar para estudantes com deficiência já matriculados em instituições educacionais comuns (OPEE, p. 97).

A indicação de atendimento, a quantidade e o tempo necessários para os estudantes com deficiência serão estabelecidos pela equipe pedagógica de cada Centro. Essa indicação deve estar baseada em uma avaliação funcional com fins pedagógicos e de identificação das necessidades educacionais especiais.

Dentre os vários programas oferecidos nos Centros de Ensino Especial, temos o Atendimento Educacional Especializado Complementar, respaldado pelo Decreto nº 7.611/2011 do poder executivo federal. Segundo a SEEDF, os centros são espaços privilegiados de saberes e práticas na educação de estudantes com deficiência e com transtorno do espectro autista, esses locais deverão oferecer apoio educacional especializado aos estudantes incluídos em instituições educacionais comuns.

4.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

4.2.1 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

Acreditamos que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014). Segundo os autores, essa compreensão ressalta a responsabilidade dos educadores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos princípios-chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

A origem da EAM se deu quando Feuerstein e Feuerstein (2014) tiveram de atender um grande número de crianças e adolescentes judeus, sobreviventes dos campos de concentração e que apresentavam baixo rendimento escolar e desvantagem intelectual diante dos testes disponíveis, como os de QI e as provas piagetianas. Nessas avaliações, essas crianças sempre indicavam um grande atraso cognitivo e prognósticos desfavoráveis. Mas as observações de Feuerstein contrariavam os testes padronizados e indicavam potenciais não demonstráveis nesses testes, os quais apenas medem as capacidades manifestadas. Para os autores, toda pessoa tem capacidade para se desenvolver intelectualmente, independentemente de suas limitações. Este mesmo pensamento é o que também acreditamos.

Foto 01: Reuven Feuerstein



Fonte: Google

Os conceitos-chave desse aporte teórico são: a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e a Experiência de Aprendizagem Mediada. A TMCE se constitui a partir da crença filosófica de que todas as pessoas, em maior ou menor grau e independentemente de idade cronológica, quando mediadas, desenvolvem potenciais mensuráveis, alterando as estruturas que constituem a cognição e propiciando avanços de desenvolvimento cognitivo (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN e FALIK, 2014). Nas palavras do próprio autor:

A EAM descreve um tipo especial de interação, a que ocorre entre um adulto e uma criança, revelando características com potencial para influenciar o desenvolvimento da criança (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN e FALIK, 2014). A sua área de interesse é a interação entre o ser humano (educando) e o seu ambiente sociocultural, é a interação entre o organismo e o meio com o auxílio de um ser humano (educador) iniciado e intencionado.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) 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 educador e o educando.

A EAM propõe que o ser humano somente se desenvolverá se for estabelecida uma relação qualitativa de interação mediada com outro ser humano mais desenvolvido. Porém nem toda interação pode ser considerada mediação. A partir dessa perspectiva, a mediação aqui proposta leva em conta os três critérios sugeridos por Feuerstein:

1) Intencionalidade do mediador e reciprocidade pelo mediado:

Deve existir uma intencionalidade por parte do professor, uma Intencionalidade Pedagógica, e um envolvimento, uma interpretação uma Reciprocidade do aluno gerando uma ação intencional. É o momento de criação de vínculos entre professor e aluno. “A mediação é um ato intencional, com propósito específico, no qual o mediador trabalha ativamente para focar a atenção no estímulo.” (MENTIS, 1997).

2) Construção de significados:

Segundo Gomes (2002), “a mediação de significado é a ponte entre o plano cognitivo e o plano emocional”, quando passamos a nossa visão de mundo ao nosso aluno a gente instiga no aluno a criar a sua própria visão a dar a sua própria interpretação,

criando o seu significado. Os significados são produzidos por meio de interações quer com o professor ou com o grupo. “Está relacionado com imprimir valor e energia à atividade ou objeto, tornando-a relevante para o mediado.” (MENTIS, 1997). Feuerstein coloca que a significação é o processo pelo qual conhecimentos, valores e crenças são transmitidos de uma geração à outra. É como uma chave que abre e interpreta o contexto sociocultural na qual o indivíduo está inserido. A mediação do significado se dá tanto no nível cognitivo quanto no afetivo.

3) Transcendências da realidade concreta:

Ocorre quando os aprendizados vão além da situação apresentada e extrapola para situações futuras nos quais os processos aprendidos possam ser aplicados e generalizados. “A imagem da transcendência é uma ponte que liga a atividade imediata com outras atividades relacionadas.” (MENTIS, 1997). A transcendência ocorre quando o aluno vai além do aqui e agora.

Neste trabalho, vamos utilizar os aportes teóricos da EAM para entender o processo de comunicação que caracteriza o Ciclo de mediação entre o educador e o(s) educando(s).

4.2.2 NOÇÕES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando o termo autismo foi descrito pelo Dr. Leo Kanner pela primeira vez no ano de 1943. Aproximadamente 4 em cada 10.000 crianças nascem com um distúrbio que deteriora a capacidade de retribuir afeto. Os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluem ausência de desenvolvimento de relações sociais recíprocas com outras pessoas, prejuízos no desenvolvimento das habilidades de comunicação e a falta da capacidade de imaginação (CARLSON, 2002).

Especificamente, ao se discutir a inclusão educacional de crianças com autismo, alguns aspectos relevantes devem ser considerados. De acordo com do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM-V, o autismo ou transtorno autista deve ocorrer antes dos 3 anos de idade e é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízo qualitativo na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, indiferença ou aversão à afeição ou contato físico, falta de contato visual direto, de respostas faciais, de sorrisos sociais, etc.(FARIAS,2008).



Segundo os critérios do DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista se caracteriza por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos classificados em escalas de gravidade. A classificação da gravidade dos transtornos decorrentes do TEA é feita a partir de uma escala com 3 pontos:

1 – exige apoio: isso significa que ele precisa de apoios simples para superar os prejuízos gerados pelo TEA na comunicação e no relacionamento social, o que exige pequenas adaptações para que ele participe ativamente das atividades educacionais.

2 – exige apoio substancial: isso significa que ele precisa de um apoio substancial para superar suas limitações e alcançar uma funcionalidade que lhe permita participar das atividades educacionais.

3 – exige apoio muito substancial: isso significa da necessidade de apoio para necessidades como se alimentar e ir ao banheiro.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

5.1 Contexto social e institucional da pesquisa



Foto 02. Fachada do muro da escola. Fonte: Google Maps. Acessado em 15/02/2020

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Especial 01 (CEE01), localizado na cidade de Ceilândia - DF, a 30 quilômetros da região central de Brasília. É uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), faz parte do Programa de Atendimento Complementar da SEEDF, previsto na Orientação Pedagógica para Educação Especial.

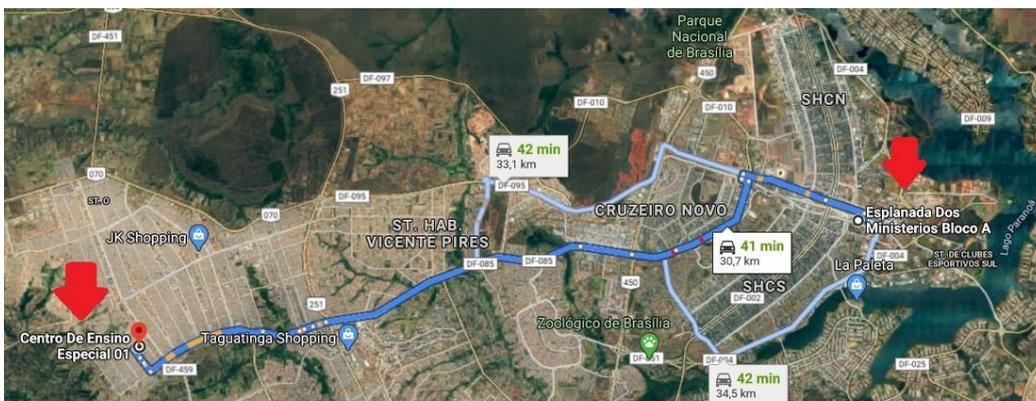


Foto 03: Mapa da localização da escola. Fonte: Google Maps. Acessado em 15/02/2020

O CEE01 no ano da pesquisa (2019) contava com quatro professores para atender o programa de Atendimento Complementar. Sendo dois professores da área de Educação Física, uma professora de Artes e uma professora de Informática. Os atendimentos aconteciam duas vezes por semana, chegando a atender vinte alunos por turno. Esta Pesquisa se concentrará em analisar os processos de ensino-aprendizagem do componente curricular de Educação Física.

A escola possui uma infraestrutura privilegiada quando comparada a outras escolas da rede pública. Ela possui duas piscinas aquecidas – de pequeno e médio porte, com 6 metros de comprimento por 3 metros de largura e profundidades que variam entre 1 metro e 1,60 metros aproximadamente, quadra coberta, uma horta e duas salas destinadas à psicomotricidade.

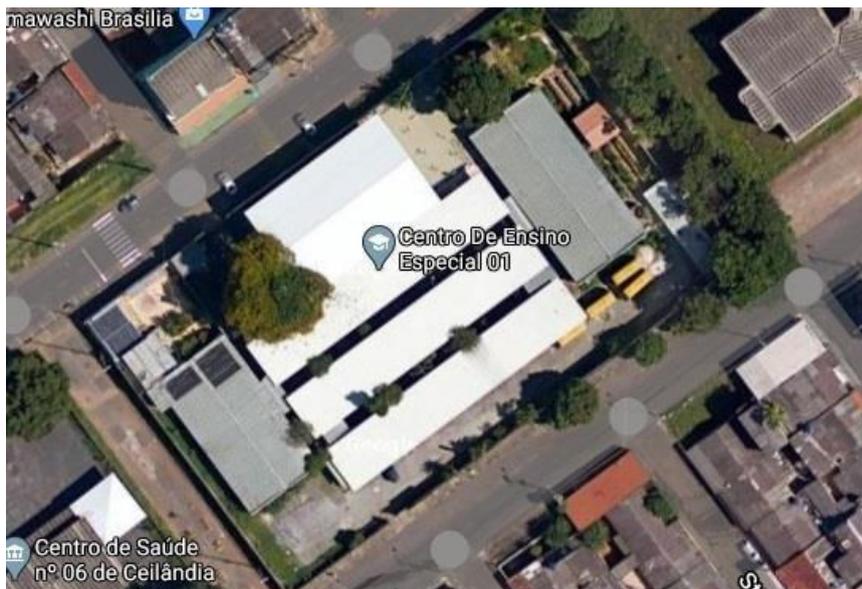


Foto 04: Foto aérea da escola. Fonte Google Maps. Acessado em 15/02/2020.

5.2 Participantes

A pesquisa contou com um grupo constituído por 5 crianças com deficiências sendo 2 crianças com diagnóstico de TEA.

Caracterização dos participantes :

- 1 participante com Síndrome de Dow: sexo feminino e 8 anos de idade;
- 2 participantes com deficiência intelectual: sexo masculino, 8 e 10 anos de idade;
- 2 participantes com TEA: sexo masculino, 14 e 12 anos de idade.
- 1 professor de educação física, sexo masculino, 39 anos de idade.



Foto 05: Alunos nas suas rotinas. Fonte: arquivo pessoal.

5.3 Aspectos Éticos

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

Os pais dos participantes do estudo foram consultados previamente e aceitaram participar do estudo preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexado nesse trabalho.

Este projeto foi submetido e aprovado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), via Plataforma Brasil, protocolo CAAE: 44939414.3.0000.0030.

5.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Adotamos a denominação Pesquisa Pedagógica para nos referirmos à modalidade de pesquisa na qual aos educadores se dedicam a uma reflexão crítica sobre os diversos aspectos que influenciam a atividade educativa, sejam políticos, decorrentes do cenário histórico, social e cultural, na qual a educação está inserida; ou pedagógicos relacionados aos diversos aspectos do processo de mediação construído entre os atores: professores, estudantes, família e a sociedade como um todo (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Segundo Lankshear e Knobel (2008), Pesquisa Pedagógica caracteriza-se quando são “professores pesquisando suas próprias salas de aula” e isso significa:

- (1) melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores; e
- (2) contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula.

Os autores ainda colocam que os objetivos da pesquisa pedagógica devem fluir de questões, problemas ou preocupações percebidas por nós professores do chão da escola.

5.5 CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO

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

A proposta de estudo se dirige para uma determinada situação educativa, a ser entendida a partir de uma análise inicial do cenário (contexto sociocultural, familiar e escolar) no qual está inserida, para depois, dedicar-se ao ciclo de mediação entre educador-educando e aos recursos auxiliares de mediação. Em outras palavras, o interesse de estudo deve, necessariamente, abranger o processo de construção de alternativas didáticas para que o educador contribua para aprendizagem efetiva dos educandos.

Como as soluções válidas em uma determinada situação revelam-se inadequadas em outras, e, inclusive, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outros momentos, estamos preocupados em sensibilizar os educadores para a flexibilização educacional, cientes de que, se o educador é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, com certeza vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções quando se deparar com novas dificuldades.

Esta pesquisa envolveu a realização de quatro etapas complementares, sendo as duas primeiras correspondendo à construção dos dados e a duas últimas as suas análises:

PRIMEIRA ETAPA: Seleção da situação educativa específica;

SEGUNDA ETAPA: Descrição do cenário educativo;

TERCEIRA ETAPA: Descrição e análise do ciclo de mediação;

QUARTA ETAPA: Análise das possibilidades pedagógicas.

PRIMEIRA ETAPA: Seleção da situação educativa específica: considerada como a mais relevante para compreensão do processo de mediação. Desse envolvimento privilegiado com a atividade educativa, aguardamos, de forma assistemática, o momento em que uma situação educativa em particular nos chama atenção. Em seguida, observamos com cuidado e realizamos uma descrição da situação educativa da forma mais detalhada possível.

O registro da atividade é contínuo, ou seja, descreve os eventos na sequência em que ocorreram. O relato deve priorizar as percepções do pesquisador assim como as compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após o evento. Uma vez selecionada a situação educativa a ser analisada, as duas primeiras tarefas a serem realizadas são a descrição do cenário educativo e a descrição pormenorizada da própria situação educativa. A delimitação da situação educativa está fundamentada no conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposto por Feuerstein (1991). A EAM direciona a análise do ciclo de mediação para a compreensão dos papéis de cada um dos atores, de forma a verificar se a participação direta nessa experiência social é capaz de fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento humano. A descrição da situação educativa, por sua vez, deve fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos. É importante fornecer informações sobre: o contexto institucional no qual estão inseridos, a natureza das atividades que estão sendo realizadas, a infraestrutura física e material disponível, os atores que estão envolvidos, os papéis que desempenham, os objetivos educacionais a serem atingidos, o conteúdo a ser trabalhado, as estratégias didáticas utilizadas.

SEGUNDA ETAPA: Descrição do cenário educativo: momento em que o pesquisador analisa o contexto sociocultural em que a atividade educativa está inserida. A descrição do cenário educativo não tem um objetivo em si mesmo, como o próprio nome é um cenário de fundo da Situação educativa a ser estudada. Por isso, é importante definir antes a situação educativa, pois, a principal função do cenário educativo é contribuir para a compreensão do contexto no qual a situação educativa está inserida. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com a situação educativa, fornecendo-lhe uma conjuntura que esclarece os elementos que exercem influência sobre ela e a determinam.

TERCEIRA ETAPA: Descrição e análise do ciclo de mediação: vivenciado nesta experiência de aprendizagem mediada entre educador e educando ou entre educando e educando. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, mas aqui vamos nos deter em uma situação educacional em particular. A

análise se dirige para as adequações decorrentes do uso de três tipos de recursos auxiliares da mediação professor aluno: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do praticante, (3) a mobilização da atenção do praticante para a natureza dos problemas que caracterizam a EAM.

QUARTA ETPA: Análise das possibilidades pedagógicas: advindas do uso dos recursos auxiliares de mediação baseadas na compreensão de Feuerstein (1991), sobre a qualidade da mediação. A análise dialética requer a adoção de uma abordagem metodológica que não fragmente a atividade educativa em partes isoladas. A nossa interpretação do conceito de unidade é uma análise para indicar a necessidade de uma delimitação da realidade que preserve as características do objeto de estudo como um todo, direciona o nosso olhar para a seleção de uma experiência de aprendizagem mediada (EAM), que, necessariamente, envolva os diversos componentes de um ciclo de mediação completo entre educador e aprendiz. Esta etapa sugere que o professor deve, na medida do possível, estar disposto a ampliar seus conhecimentos teóricos e, por meio da formação continuada, recorrer ao estudo de outras teorias que o auxiliem na construção de novas possibilidades de mediação. Essa “teoria acessória”, por assim dizer, não tem como ser identificada de forma prévia, pois, a sua necessidade é definida a partir da análise dos dados e da caracterização da EAM. Cumpre destacar que a teoria acessória não tem por objetivo fundamentar uma nova análise conceitual, o seu papel é complementar, na medida em que enriquece as alternativas de estimulação utilizadas pelo professor, ao sugerir possibilidades até então não consideradas (REZENDE, 2016).

5.6 Procedimentos para a Coleta de Dados

O primeiro passo para a coleta de dados é a aproximação com a realidade educativa. Quando o estudo é sobre a própria atividade educativa, o professor assume, paralelamente, o papel de pesquisador assim como sugere o ProEF.

A coleta dos dados corresponde a primeira e segunda etapa do estudo que são a Descrição do Cenário Educativo e a Seleção da Situação Educativa Específica.

5.7 Procedimentos para a Análise de Dados

A análise de dados vai se restringir a Situação Educativa, que envolve a descrição e a análise das relações dinâmico-causais do processo de mediação entre educador e educando, com destaque para compreensão do papel do educador na organização de EAMs que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade. Análise dos dados corresponde a Terceira etapa do estudo que é a Descrição e análise do Ciclo de mediação.

Como a análise teórica envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes, optamos pela construção de um diagrama temporal que ilustra cada um dos momentos e permite a visualização de toda a metodologia.

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

Na primeira coluna, estão os aspectos teóricos conceituais-chave. Na segunda coluna, consta o detalhamento das atividades metodológicas, relacionadas a cada um dos conceitos da primeira coluna, a serem realizadas ao longo da pesquisa.

6. RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Os resultados da coleta de dados nos geraram o relatório pormenorizado identificado como “Seleção da Situação Educativa Específica” e a “Descrição do Cenário Educativo”, com sua conjuntura sociopolítica, a descrição do ambiente familiar e o contexto escolar conforme Quadro 01, e por fim Descrição e Análise do Ciclo de Mediação indicado no Quadro 02, demonstrado mais adiante neste trabalho.

6.1 PRIMEIRA ETAPA: Seleção e descrição da Situação Educativa Específica

No âmbito das atividades docentes realizadas no Programa de Atendimento Complementar Especializado, no qual atuo há 02 anos, atendo a dois irmãos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paulo com 14 anos de idade e Marcos com 12 anos (nomes fictícios). Ambos estudam no ensino regular, em classes especiais, porém, em escolas diferentes. Paulo está no sexto ano do Ensino Fundamental e Marcos no quarto ano.

No caso de Paulo, os prejuízos na comunicação e no relacionamento social descrevem um quadro classificado segundo o DSM-V como intermediário, nível 2 em uma escala de 3 pontos; isso significa que ele precisa de um apoio substancial para superar suas limitações e alcançar uma funcionalidade que lhe permita participar das atividades educacionais. No caso de Marcos, os déficits descrevem um quadro de gravidade classificado como leve, nível 1 na escala de 3 pontos; isso significa que ele precisa de apoios simples para superar os prejuízos gerados pelo TEA na comunicação e no relacionamento social, o que exige pequenas adaptações para que ele participe ativamente das atividades educacionais.

No cotidiano das atividades escolares, o nível de comprometimento provocado pelo TEA em Paulo torna mais complexa a sua inclusão, pois, ele não se comunica verbalmente com o professor nem com os colegas, e, portanto, atende a poucos comandos; não permite contato físico e tem dificuldades para o contato visual; apresenta movimentos estereotipados que reforçam o seu isolamento dos demais.

Marcos, por sua vez, requer um investimento inicial na construção de um elo afetivo, mas, após esse período de familiarização, demonstra disponibilidade para o contato físico e visual, como também algumas atitudes de afeto com os colegas e o professor; tem interesse e esforça-se para se comunicar com os outros, o que é prejudicado pelos problemas na fala; atende a todos os comandos, mas, perde-se ao longo da execução das atividades propostas.

Cada um dos educandos desenvolve um currículo específico em suas escolas de origem, como o encaminhamento para o Atendimento Complementar não apresentava nenhuma demanda para o desenvolvimento de competências específicas, o planejamento das atividades foi direcionado para fornecer estímulos que auxiliassem na minimização das principais dificuldades dos educandos com diagnóstico de TEA: o relacionamento social e a comunicação com outras pessoas.

O Atendimento Complementar da Educação Física priorizou o uso da piscina, tendo em vista: (1) o prazer dos educandos, que geralmente demonstram grande interesse pelas atividades aquáticas; (2) a importância de oportunizar o acesso à piscina para ampliar as opções de lazer dos educandos; e (3) os estímulos psicomotores diferenciados fornecidos pelas propriedades hidrodinâmicas das atividades realizadas no meio líquido.

A piscina do Centro de Ensino Especial da Ceilândia é coberta e aquecida, com dimensões reduzidas, 6 metros por 3 metros aproximadamente, e uma profundidade que varia entre 1 metro a 1,60 metros o que torna o ambiente aconchegante e favorece a interação social entre os educandos. A necessidade de dividir o espaço com outros professores que atuam no mesmo horário contribui para criar um ambiente educativo propenso à interação social entre os educandos e com os outros professores.



Foto 06: Piscina do CEE 01. Fonte: arquivo pessoal



Foto 07: Piscina do CEE 01. Fonte: arquivo pessoal

Após um período inicial de atendimento, importante para a criação da aproximação afetiva do professor com os educandos, verifiquei que manter o atendimento apenas com os dois irmãos restringia os estímulos para o alcance dos objetivos do Atendimento



Complementar, sendo assim, optei por envolver outros alunos na mesma sessão, de modo a diversificar as opções de contato social.

O grupo, então, foi acrescido com 3 educandos, selecionados a partir dos seguintes critérios: (1) alunos que não apresentassem as mesmas limitações sociais e de comunicação que os irmãos, e (2) alunos que mantivessem uma atitude empática mesmo diante da falta de reciprocidade dos alunos com TEA. Selecionamos, então, dois meninos com 8 e 10 anos de idade respectivamente, diagnosticados com deficiência intelectual, que normalmente são amistosos, não manifestam uma postura de julgamento crítico, nem se magoavam com facilidade diante das recusas dos outros. Se juntou ao grupo uma menina de 8 anos com Síndrome de Down, o que tornou o grupo mais diverso, de maneira a permitir uma identificação do relacionamento com crianças de outro sexo.

As aulas de Atendimento Complementar na piscina iniciam com atividades que possuem um caráter recreativo, com brincadeiras e jogos construídos a partir da observação das preferências dos educandos, direcionadas progressivamente, para o estabelecimento de vínculos afetivos. Nessa fase, o domínio das técnicas específicas da natação fica em segundo plano. Apesar de ensinar a nadar ser uma competência desejada para que o educando tenha autonomia e segurança nas atividades aquáticas, o objetivo prioritário é, por meio da natação, estimular a capacidade de construir vínculos afetivos, algo que gera um impacto mais abrangente sobre a vida dos educandos com TEA.

Paulo, em função das características do seu quadro clínico, construiu rapidamente uma rotina própria com suas atividades de preferência dentro da piscina. O que ele gostava de fazer era mergulhar e fazer rodopios na posição vertical, em pé; atividade que era capaz de repetir durante toda a aula, como se estivesse sozinho na piscina. Dediquei-me a propor para o grupo uma série de outras atividades, tais como, o uso de flutuadores, brincadeiras com bola, mergulho para pegar brinquedos no fundo da piscina, dentre outras; porém, Paulo não demonstrou interesse por essas atividades, e retornava para a sua rotina de mergulhos e rodopios.

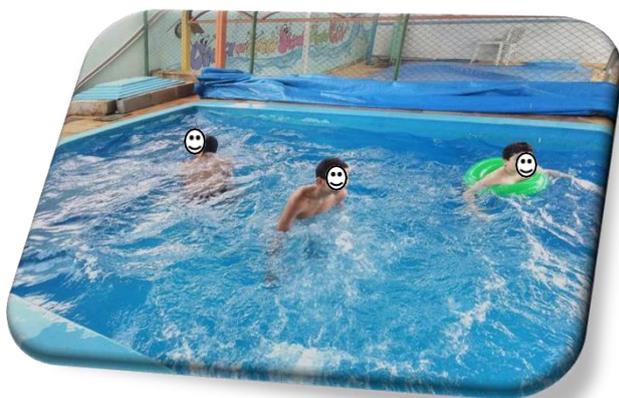


Foto 08: Rotina. Fonte: arquivo pessoal

Marcos, por sua vez, gosta de interagir com as outras crianças e fazer as atividades que lhe são propostas; tem também as suas atividades preferenciais: ele gosta de mergulhar e de bater com as mãos na água com força para ouvir o som produzido, ver a água se movimentar e se espalhar pelo ar. Se na primeira atividade, o mergulho, a água parece um “lugar diferente” onde você pode brincar de se esconder e se isolar do mundo, na segunda atividade ela, a água, se transforma em um “objeto mágico”, que não se pode segurar, mas, pode ser empurrado e lançado, além de provocar diversas sensações visuais, táteis e sonoras que são singulares.

Uma das atividades que incluo na rotina do atendimento para fortalecer a adoção de comportamentos socialmente requeridos, é o cumprimento. Logo, antes de iniciar a aula, digo “Bom dia” e peço “um abraço” para os educandos. Os educandos atendem à solicitação, mesmo que às vezes apenas como uma formalidade, com exceção de Paulo, que evita o contato e procura uma maneira de, rapidamente, descer as escadas para entrar na piscina.

A organização das aulas prevê um tempo inicial quando os educandos têm liberdade para escolher suas brincadeiras preferenciais. Costumo observar seus movimentos para avaliar a progressão do aprendizado, mas também, aproveitar o ensejo para recomendar que todos tentem fazer, da sua maneira, os movimentos que um dos colegas fez espontaneamente. É uma maneira de incentivar o comportamento imitativo, que marca o início de uma comunicação não-verbal entre as pessoas, ou seja, quando faço igual a você isso significa que observei o seu movimento (expressão do outro), aceitei o desafio, e vou mostrar para você e para os outros que eu consigo fazer igual (minha expressão).

As Experiências de Aprendizagem Mediadas (EAM) criadas a partir dessas brincadeiras estimulam a interação social entre os educandos. Uma dessas atividades era

mergulhar para passar por debaixo das pernas de um dos colegas. Como o nado submerso exige um controle corporal refinado, muitos educandos apresentam dificuldade para obter o impulso necessário para chegar próximo do fundo da piscina e realizar o desafio proposto. Ao identificar os educandos que apresentavam essa dificuldade, adotei uma posição que me permitia dar um empurrão para facilitar a realização do movimento bem-sucedido.

A magnitude do empurrão era dimensionada de maneira a viabilizar o movimento, mas, sem substituir completamente o impulso a ser realizado pelo educando. A ideia é diminuir progressivamente o empurrão até que o educando não precise mais da minha ajuda como professor. Ao ver que eu ajudava alguns colegas, os demais educandos, mesmo os que não tinham dificuldade para realizar o nado submerso, pediram também para serem empurrados, o que desencadeou uma variação na brincadeira proposta. Paulo, no entanto, não participava dessas atividades e permanecia com os mergulhos e rodopios. Essa brincadeira, que durava cerca de 5 minutos, passou a ser realizada em todas as aulas subsequentes. Os educandos passaram a fazer um revezamento. Vinham até mim para serem empurrados, deslizavam até o final do impulso, em seguida, nadavam de volta para serem novamente empurrados pelo professor. Paulo permaneceu, como sempre, fazendo suas atividades preferenciais, apenas observando. Tentei, diversas vezes, aproximar-me dele para sugerir que fizesse o mesmo; porém, fui ignorado por ele.

Transcorridas cerca de cinco semanas após a composição do grupo ampliado, no final de uma aula comum, ou seja, quando foram realizadas as mesmas atividades corriqueiras, para minha surpresa, Paulo se aproximou de mim e tentou se comunicar com gestos. Não consegui entender o que ele queria dizer, nem o que queria fazer. Após algumas tentativas para estabelecer a comunicação, ele terminou pegando uma das minhas mãos para fazer o movimento de empurrar da brincadeira que começou com o mergulhar por debaixo das pernas do colega e depois virou o deslize com impulso do professor. Entendi que ele queria ser empurrado para deslizar, realizei a brincadeira com ele, que retornou para repetir algumas vezes.

A partir de então, Paulo pede, em todas as aulas, para repetir essa brincadeira, que foi incorporada à sua rotina de atividades preferenciais. Mais importante do que a atividade em si, Paulo, ao invés de esquivar-se do contato com os outros para permanecer em sua rotina preferencial (brincar sozinho), passou a ter um momento dedicado à interação comigo (brincar

com o adulto). Sendo assim, a aproximação afetiva gerada em função dessa brincadeira resultou em uma progressiva ampliação das atividades na piscina.

Aos poucos, acrescentei em sua rotina uma segunda brincadeira que os colegas da turma já realizavam há algum tempo, a flutuação, dorsal ou ventral, com apoio nos meus braços, por 3 a 5 segundos, o que foi aceito por ele sem resistência. Outra mudança significativa foi em relação ao abraço inicial solicitado pelo professor, que passou a ser realizado por ele de forma espontânea. Paulo vem até mim e estende os braços; não tem a intenção de me abraçar, mas, aceita que eu o abrace.

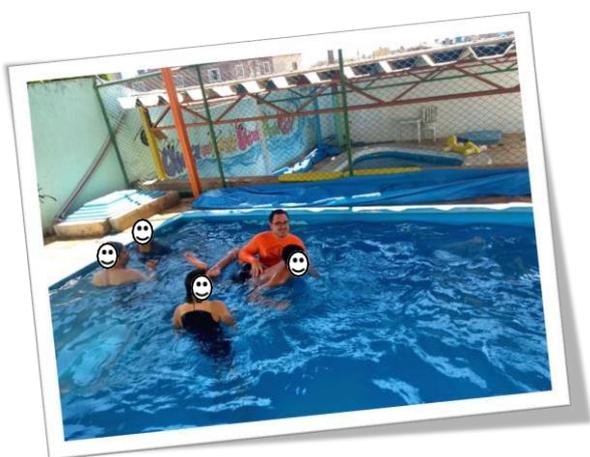


Foto 09. Rotinas. Fonte: arquivo pessoal

Temos, portanto, uma criança com TEA que, inicialmente, não aceitava nenhum tipo de contato físico e social, mas agora, após as experiências de aprendizagem mediada no contato com o grupo, e a aproximação afetiva com o professor, manifestou interesse e disposição para realizar novas atividades, modificar e ou alterar a sua rotina de brincadeiras e pode ampliar seu repertório.

6.2 SEGUNDA ETAPA: Descrição do Cenário Educativo

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura aprofundada dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados.

Descrição do Cenário Educativo.

Contexto	
Social	A escola está situada na cidade de Ceilândia-DF região periférica de Brasília-DF. A maioria dos pais recebem salário mínimo, e alguns a única fonte de renda é o Benefício de Prestação Continuada que a criança recebe devido à deficiência. São trabalhadores autônomos, escolaridade dos pais é baixa e chegam à escola de transporte público.
Político	Em sua maioria os alunos têm acesso ao SUS, utilizam o transporte público para locomoção. Os alunos estão matriculados em escolas do ensino regular em turmas reduzidas.
Cultural	Residem na cidade de Ceilândia –DF, nos bairros: P-Sul , Por do sol , Ceilândia Sul, todas nascidas no DF.
Realidade	
Comunitária	Residem em bairro com índices elevados de insegurança, criminalidade e tráfico de drogas. O atendimento complementar tem uma função não apenas educacional, mas, de lazer para esses educandos
Familiar	O contexto familiar é bem variado, porém o que predomina em sua maioria é o nível socioeconômico das famílias de baixa renda, filhos sendo criados sem a presença paterna.
Escolar	É uma escola pública que está com uma infraestrutura adequada se comparada as outras escolas da cidade. Tem duas piscinas de médio porte quadra coberta, uma horta, duas salas destinadas a psicomotricidade.
Sujeitos	
Educador	Professor com 16 anos de formação, sempre trabalhou com grupo especiais, sendo os últimos 6 anos dedicado a educação especial e 2 anos no atendimento complementar.
Educadores	Não se aplica
Educandos	Uma criança com Síndrome de Down: sexo feminino e 8 anos de idade; duas com deficiência intelectual: sexo masculino, 8 e 10 anos de idade e duas crianças, que são irmãos, com diagnóstico TEA: sexo masculino, 14 e 12 anos de idade.
Turma/Grupo	O público do Atendimento complementar compreende as crianças de 4 a 15 anos de idade, que estão matriculadas em escolas regulares, mas em salas especiais e que apresentam necessidades educacionais especiais bem como em decorrência de deficiências (Deficiência intelectual; Deficiência sensorial: visual, auditiva/surdez, surdocegueira; Deficiência múltipla; e Deficiência física); TEA; e sinais de precocidade para superdotação.
Atividade	
Objetivo	Experimentar espaços estruturados que possibilitem o desenvolvimento sensorial, perceptivo motor e social das crianças. Possibilitar as relações sociais entre seus pares e o professor.
Conteúdo	Elementos psicomotores, relações afetivas e sociais
Métodos	As aulas acontecem de 1 a 2 vezes por semana
Estrutura	



Física	02 piscinas aquecida e coberta, 01 quadra coberta de uso comum, 01 sala de psicomotricidade.
Material	Bolas variadas, bola medicinal, cama elástica, rampa e escada de treinamento, bambolês, pneus, colchonetes, brinquedos variados, escorregador, cones, bastões pranchas para natação, espaguetes de natação, brinquedos flutuantes, brinquedos para piscina, dentre outros.
Histórico	
Proposta	O trabalho pedagógico tem como eixo central o estudante, partindo de seu desenvolvimento e considerando suas necessidades educacionais especiais, e, seu processo de aprendizagem. Nessa abordagem de organização, as ações pedagógicas do professor devem respeitar o interesse pelo brincar, o ritmo e o desenvolvimento de cada estudante, e o suporte necessário para responder as necessidades educacionais especiais dos mesmos.

Quadro 01: Descrição do Cenário Educativo.

Com esses procedimentos, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre a situação educativa.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO

7.1 TERCEIRA ETAPA: Descrição e Análise do Ciclo de Mediação

7.1.1 Descrição do Ciclo de mediação

Como no nosso caso a iniciativa foi do educando, é importante que o educador retome a intencionalidade da atividade educativa e assuma a responsabilidade pela sugestão de como a atividade educativa deve transcorrer.

Nossa hipótese, portanto, é de que o professor pode recorrer à flexibilização educacional a fim de enriquecer as experiências educativas, até que o educando obtenha sucesso na aprendizagem. Não é nosso objetivo testar as soluções didáticas apontadas como alternativas viáveis para esse caso. Essa lógica experimental requer tempo, como também, afasta-nos da realidade do cotidiano da escola, pois, exige do educador a preocupação com o controle de variáveis e com o registro de dados, atividades que se revelam onerosas para quem tem que conciliar essas obrigações acadêmicas com as demais obrigações típicas da atividade educativa.

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

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

Não queremos com isso encontrar uma solução específica para esse problema, pois, na verdade, geralmente, um problema educacional não tem uma causa única nem é possível encontrar uma solução que seja definitiva. A proposta é otimizar as condições de ensino de maneira a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

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

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

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

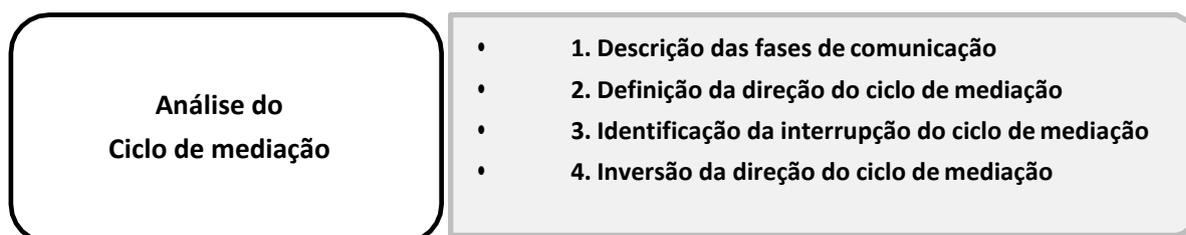
Os relatos que normalmente ouvimos sobre as dificuldades vivenciadas pelos educadores para construir o processo de mediação com os educandos se caracterizam pelo esgotamento das alternativas de ação, a ponto de o professor não ter mais ideias sobre o que fazer. Sendo assim, após descrever os eventos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

A análise teórica do processo de construção de experiências de aprendizagem mediadas, no âmbito do Atendimento Complementar da Educação Física, para o atendimento de educandos com TEA está centrada no compromisso político-pedagógico com a construção de recursos didáticos que sejam adequados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses educandos. Vamos nos dedicar a análise de uma situação educativa, vivenciada nas aulas de natação, para entender os aspectos que foram decisivos na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, como também, para identificar novas possibilidades didáticas de mediação docente, capazes de criar experiências de aprendizagem significativas.

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, a fim de obter uma compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

7.1.2 Análises do Ciclo de mediação

Descrição das fases de comunicação

Em um primeiro momento, ao definirmos que o objetivo central do Atendimento Complementar Especializado deveria ser uma competência geral, relacionada com o aprendizado de habilidades sociais que favoreçam a interação com outras pessoas, verificamos a necessidade de realizar o atendimento em grupo. Sendo assim, a definição de critérios para a composição de um grupo capaz de criar as experiências de aprendizagem adequadas para os educandos com TEA deve ser considerada como a primeira iniciativa de flexibilização educacional.

Nesse caso, a parte central do Diagrama do Ciclo de Mediação,(pag.49) que faz menção à Atividade Lúdica, ou seja, ao conteúdo a ser utilizado pelo educador, precisa ser adaptado para alcançar o objetivo considerado como chave para o desenvolvimento dos educandos com TEA. Não existem atividades lúdicas realizadas entre o educador e os educandos com TEA que seja capaz de contribuir para que eles aprendam habilidades sociais de interação com seus pares, logo, é preciso, para atingir a esse objetivo, constituir um grupo

que, ao mesmo tempo, fornece modelos demonstrativos, motiva a experimentação, cria uma identificação e facilita a comunicação.

O grupo, portanto, faz parte das estratégias de mediação que foram planejadas para garantir a individualização da aprendizagem dos educandos com TEA, tanto que, no Diagrama do Ciclo de Mediação, não vamos alterar o polo da relação educativa. Continua a ser uma mediação entre o educador e cada um dos educandos com TEA. O grupo não corresponde a uma turma, situação na qual o educador precisa planejar objetivos para a turma como um todo. Nesse caso, temos o educador planejando as atividades com foco no desenvolvimento das habilidades sociais dos educandos com TEA.

A constituição do grupo foi efetiva, desde o início, para Marcos. As suas pequenas limitações não comprometeram a sua participação nas atividades. O grupo o auxiliou a entender as atividades a serem realizadas, motivou o seu envolvimento nos desafios psicomotores, aumentou a sua autoestima, ao perceber que era capaz de fazer as mesmas atividades que os colegas, e permitiu que interagisse com os colegas na negociação de interesses e conflitos.

No caso de Paulo, no entanto, o efeito não foi o mesmo. Paulo manteve as suas rotinas de atividades preferenciais e o seu isolamento em relação aos outros. No momento de Proposição das atividades, nos esforçamos para atrair a atenção de todos, mas, logo em seguida, Paulo ignorava as orientações e não apresentava nenhuma Reciprocidade. Não é possível afirmar que Paulo tinha dificuldades para interpretar as orientações, mais do que uma questão cognitiva, a sua atitude parecia ser motivada por uma divergência motivacional, que se amplia quando o TEA não reconhece, a princípio, a autoridade do educador, logo, não tem a preocupação de seguir as orientações.

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.

Descrição do ciclo de mediação com Paulo

Sujeito	Etapa	Ciclos		
Educando	Ação intencional	1		Paulo procura estabelecer uma comunicação com o professor
Educador	Responsividade	2		Professor ajuda Paulo a mergulhar
	Proposição pedagógica	3		Auxiliar no mergulho para dessensibilizar o contato físico e contato afetivo.
Educando	Reciprocidade	4		O aluno permite o contato físico com o professor.
Educador	Proposição pedagógica		1	Flutuação com auxílio do professor, com auxílio de flutuadores.
Educando	Reciprocidade		2	Aceita os comandos e os realiza
	Ação intencional		3	Testa outros objetos para fazer a flutuação
Educador	Responsividade		4	Encoraja o aluno em novos desafios

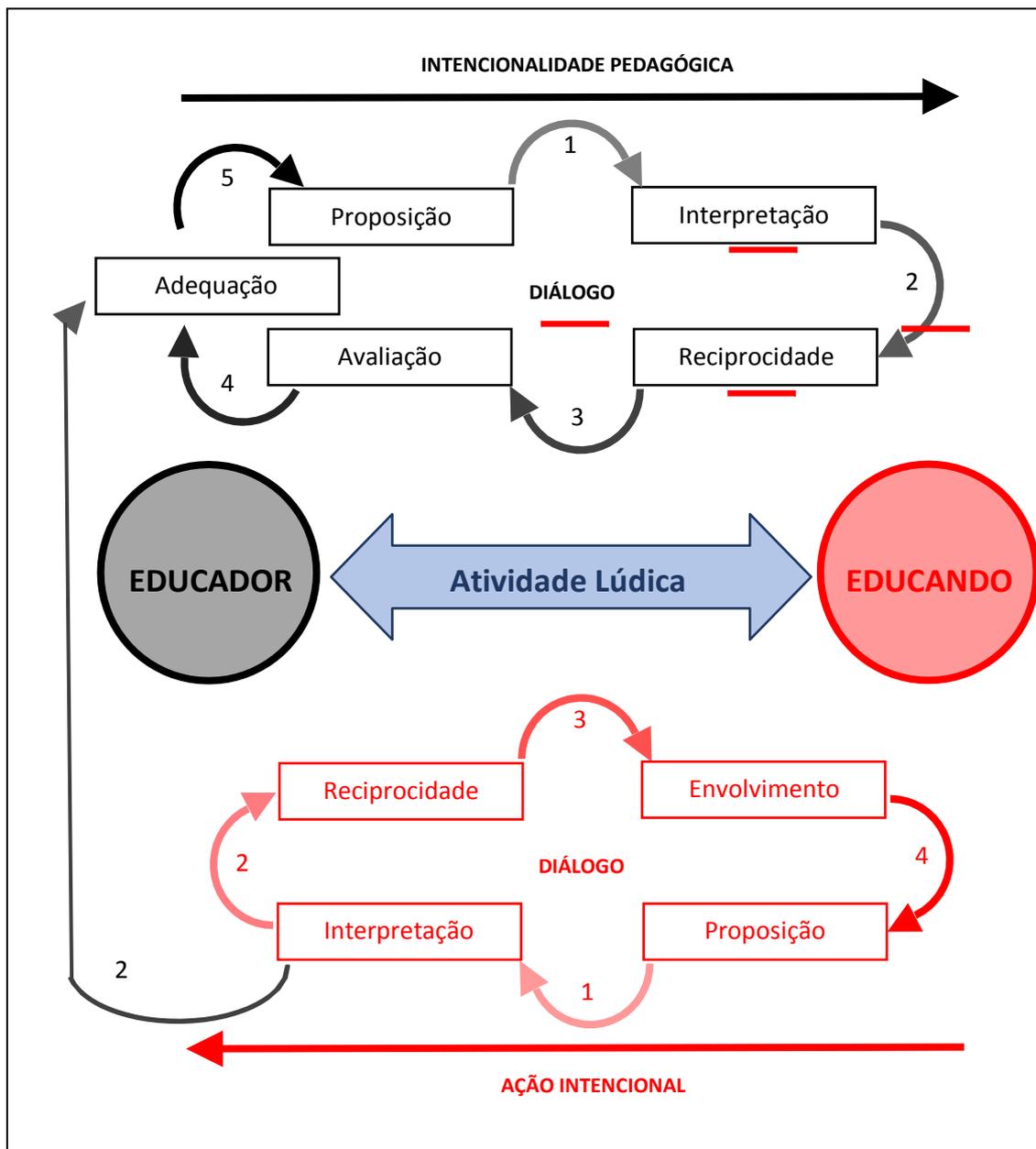
Quadro 02: Descrição do Ciclo de mediação.

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.

Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre educador e educando.



(REZENDE, 2016)

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação, a despeito da constituição do grupo, mantém a direção do educador para os educandos, o que caracteriza a Intencionalidade Pedagógica como o ponto de partida.

No caso da nossa interação com o grupo, a estratégia de permitir um momento inicial sem direcionamento, para observar os educandos e sugerir que experimentassem fazer igual ao colega (imitação) contribui para, além de outros aspectos, o protagonismo dos educandos.

A partir do momento em que são escolhidos como “modelo” para os outros, os educandos passam a se sentir seguros para apresentar sugestões de atividades, o que lhes permite demonstrar suas habilidades e vivenciar experiências que se aproximem dos seus interesses.

Dentre as sugestões de adaptação das atividades por parte dos educandos, temos como exemplo a atividade de “passar por debaixo da perna do colega”, que terminou se transformando em uma atividade de “deslize com o empurrão do educador”. Como as sugestões de atividades precisam ser aprovadas e selecionadas pelo educador, a Ação Intencional dos educandos é analisada e, as que se aproximam do objetivo da aula, são escolhidas para serem realizadas. Nesse caso, o ciclo de mediação com o grupo se enriquece e a atividade educativa ganha uma dinâmica que se aproxima do conceito de diálogo, onde tanto nós, como educadores, como os educandos assumem um papel ativo na realização das atividades.

Na interação com Paulo, nos limitamos a atrair a sua atenção, nos momentos em que eram apresentadas as orientações para o grupo, mas, demos liberdade para que ele se envolvesse com suas atividades preferenciais, sem nenhum tipo de restrição. Diante da sua recusa, direcionávamos a nossa atenção para o grupo, sem perder o contato com ele. A cada nova atividade, repetíamos a estratégia de atrair a sua atenção no momento da explicação e, às vezes, ao longo da atividade, reforçávamos o convite para que ele participasse.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

A interrupção do ciclo de mediação, no caso da interação com Paulo, evidenciou as características típicas do TEA, logo, não foram consideradas como inusitadas. Como a proposta foi efetiva para Marcos, decidimos persistir com a proposta de atendimento em grupo, pautados nos seguintes aspectos: certamente as atividades realizadas por um irmão exercem uma influência afetiva sobre o outro; cada educando tem um ritmo próprio de aprendizagem; para uma pessoa com TEA, o investimento na conquista de um novo espaço de atividade muitas vezes inicia pelas suas rotinas preferenciais, que lhe proporcionam uma segurança afetiva diante de algo desconhecido. Não se trata, portanto, nem de uma insubordinação à autoridade do educador nem de uma rejeição ao seu afeto, até mesmo porque tanto a autoridade pedagógica como a proximidade afetiva são aspectos a serem construídos ao longo do processo de mediação. Lidamos, portanto, com naturalidade diante da

recusa de participação e nos concentramos em criar uma estrutura psicoemocional marcada pelo “convite à participação”, pois, se a iniciativa de construir a interação social com o outro é algo difícil, para todos e, talvez, um pouco mais para alguém com TEA, por outro lado, responder afirmativamente a um convite para a interação social, situação que demonstra a aceitação do outro, é algo que, normalmente, é considerado mais fácil.

Temos, portanto, uma estratégia pouco comum para lidar com a interrupção do ciclo de mediação, que é reiterar a proposição de atividade, mesmo quando ela é repetidamente recusada pelo educando. Normalmente, isso é um indício de que o educador deve recorrer a alguma modificação na estratégia de mediação, a fim de construir um diálogo com o educando. Nesse caso, porém, pelas questões já descritas, optamos por persistir com essa estrutura pedagógica.

Inversão da direção do ciclo de mediação

Após a análise do ciclo de mediação, a discussão teórica das alternativas para a flexibilização educacional se dirige para discussão das possibilidades de adequações didáticas que contribuam para a construção de experiências de aprendizagem mediadas.

A primeira alternativa de flexibilização educacional sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação é a inversão da sua direção, ou seja, como o ciclo de mediação iniciava a partir da nossa Intencionalidade pedagógica (do educador para os educandos), devemos oferecer ao(s) educando(s) a iniciativa de definir o que deve ser feito, de forma que a responsabilidade pela condução da atividade se transfere para os educandos. No caso de Paulo, para realizarmos a inversão do ciclo de mediação teríamos que modificar a metodologia. Ao invés do atendimento em grupo, seria necessário um atendimento individual. Precisamos dar liberdade para que ele escolha as atividades que tem interesse e, portanto, realiza de forma espontânea. Devemos nos manter em uma posição neutra, geralmente de lado, às vezes de costas, sem olhar diretamente para ele, em uma posição mais baixa (como se ele tivesse uma estatura maior) e sem falar (dizer o que ele deve fazer).

A partir do momento em que ele começa a fazer algo, devemos escolher uma maneira sutil de estarmos juntos e participar da atividade. No caso de Paulo, ele gosta de mergulhar e realizar rodopios. Sendo assim, o início da aproximação poderia ser, por exemplo, mergulhar junto com ele, simplesmente para ver ele realizar os movimentos. Após algumas tentativas,

podemos sugerir um “jogo de imitação”: vamos repetir o que ele faz, logo, mergulhar junto com ele e também rodopiar.

Esse jogo de imitação pretende ser uma estratégia de aproximação afetiva. Queremos jogar juntos, mas, o jogo criado e liderado por ele. Ao longo das práticas corporais de psicomotricidade, essa estratégia costuma dar resultados positivos, mas, algumas vezes, pode ser interpretada como uma tentativa do educador se apropriar da identidade do educando, o que provoca reações negativas da parte dele. Esse é um bom exemplo para deixar claro que estamos querendo criar um canal de comunicação com o educando, mas, temos que observar para verificar como ele interpreta as nossas iniciativas. Podemos estar querendo dizer algo, mas, ele pode estar interpretando de maneira diferente e, nesse caso, o que importa não é a nossa intenção e sim a interpretação do educando.

Um passo adiante nessa aproximação implica na busca de um contato corporal, que geralmente deve ocorrer de maneira a acentuar os movimentos que o educando escolheu realizar. Nesse caso, uma alternativa seria tentar ajudá-lo a rodopiar mais rápido, ou levá-lo para um lugar mais fundo para que o mergulho seja uma nova experiência. Caso uma dessas iniciativas dê certo, isso marca o momento em que o ciclo de mediação, dirigido pela Ação intencional do educando está completo e pode começar a ser modificado, inicialmente, ainda no mesmo sentido da atividade escolhida pelo educando. Após um período de convivência lúdica, devemos escolher um momento para fazer a proposição de uma nova atividade, de forma a modificar a direção do ciclo de mediação e assumir a Intencionalidade pedagógica.

No caso da situação educativa descrita, no entanto, vivenciamos uma situação diferente, que demonstrou a efetividade da proposta de atendimento em grupo. A despeito da recusa de Paulo em participar das atividades, o que, aparentemente, sugere que ele não tinha interesse, na verdade, o grupo despertou nele o desejo de experimentar uma situação nova. O desejo, associado com a nossa disponibilidade, sinalizada pela estrutura repetitiva de “convite à participação”, foram suficientes para que ele tomasse a iniciativa de se comunicar conosco para fazer aquela atividade específica.

Chegamos, portanto, ao mesmo momento descrito no exemplo hipotético da inversão do ciclo de mediação, ou seja, temos condição de após um período de convivência lúdica, conseguir apresentar para Paulo novas proposições, como parte da nossa Intencionalidade pedagógica, e as proposições têm uma maior probabilidade de serem aceitas. Devemos,

também, continuar com as atividades em grupo, que se revelaram uma maneira indireta de despertar o seu interesse.

Esse exemplo ilustra a importância da Educação Inclusiva, pois, os educandos com deficiência têm muito a aprender na convivência com outras crianças e adultos, como também, certamente, têm muito a ensinar aos outros. É uma troca de conhecimentos, afetividades, habilidades ou, simplesmente, maneiras de ser e de se comunicar.

7.2 QUARTA ETAPA: Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

O próximo momento de análise da situação educativa será norteado pelo conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), a partir da reflexão sobre a conveniência do uso dos recursos auxiliares de mediação, propostos por Feuerstein (1991).

Na situação educativa do Atendimento Complementar da Educação Física, realizado com educandos com TEA, tivemos o relato de uma atividade bem-sucedida, até mesmo porque a narrativa compreende um tempo que corresponde a dois bimestres de atendimento. A discussão dos recursos auxiliares, no entanto, volta-se para as situações que ainda estão em curso, logo, que precisam pensar em alternativas para realizar adaptações educacionais que contribuam para a aprendizagem.

Sendo assim, vamos refletir de maneira hipotética, sobre uma série de outras possibilidades que poderiam ser utilizadas para que nós, educadores, lidássemos com casos semelhantes aos de Paulo e Marcos.

**Análise dos recursos
auxiliares
Experiência de
Aprendizagem Mediada**

- **1. Regulação do nível de dificuldade**
- **2. Utilização de estratégias de motivação**
- **3. Mobilização da atenção**

Análise dos Recursos Auxiliares

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares	
Educando	Ação intencional	1		
Educador	Responsividade	2	A. regulação do nível de dificuldade	A1. regulação à competência
	Diretividade pedagógica	3		A2. desafio
Educando	Reciprocidade	4		B1. elogiar
Educador	Diretividade pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação	B2. mudança
	Reciprocidade	2		B3. envolvimento afetivo
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção	C1. experiência partilhada
Educador	Responsividade	4		C2. transcendência

Tabela 01: Ciclo de mediação

A. Regulação do nível de dificuldade

Um recurso importante para a flexibilização educacional é a regulação do nível de dificuldade da atividade. Em alguns momentos, temos que diminuir a dificuldade das atividades para que elas correspondam à competência do educando. Um exemplo que ocorreu na situação educativa do grupo foi o momento em que auxiliamos, com um empurrão, os educandos a realizar o mergulho para passar por debaixo das pernas de um colega. A magnitude do empurrão deve ser a mínima necessária para que o educando realize o movimento, e, na medida em que ele adquire habilidade, a ajuda deve ser progressivamente retirada.

No caso de Paulo e Marcos, devemos fazer essa reflexão em relação ao objetivo a ser alcançado, no caso, o desenvolvimento de habilidades de interação social. Os critérios que utilizamos para compor o grupo podem ser considerados como uma estratégia para diminuir a dificuldade de interação dos educandos com TEA, assim como a escolha da natação.

A partir do momento em que a proposta pedagógica está transcorrendo bem, devemos nos concentrar em desafiar os educandos com atividades mais difíceis que contribuam para que eles aperfeiçoem as suas habilidades e conhecimentos. Logo, se Paulo demonstra interesse nas atividades do grupo e já teve a oportunidade de executar as atividades com nosso apoio, o desafio agora é que ele, no momento em que o grupo realiza a atividade de deslize, ele participe junto com os outros e não de forma separada.

B. Utilização de estratégias de motivação

A utilização das estratégias de motivação sugeridas como recursos auxiliares de mediação exige nossa atenção, pois, temos a tendência de agir somente em função do resultado da aprendizagem e não durante o processo de aprender. Feuerstein (1991) chama atenção para a necessidade de elogiar a dedicação e o envolvimento dos educandos nas atividades, pois, a partir dessa atitude resiliente, o resultado será uma mera consequência.

O elogio, nesse caso, é a atenção dispensada aos educandos, o que não provem exclusivamente de nós, mas também, do próprio grupo. Como não temos um grupo competitivo, e sim cooperativo, os educandos fornecem suporte afetivo mutuamente. A ausência de uma atitude com foco no resultado ou marcada por um julgamento crítico severo, algo comum para as pessoas com deficiência intelectual, contribui para que estejam sempre motivando os colegas, mesmo quando eles erram.

Devemos, paralelamente, auxiliar os educandos a identificar mudanças que demonstrem, para ele mesmo, que ele está aprendendo. Isso repercute sobre a sua percepção subjetiva de competência. Entender o sentido social do cumprimento, como uma atitude cordial de interação, é um exemplo disso. Inicialmente Paulo recusava o contato físico conosco e com os colegas, logo, quando se dispõe a aceitar o nosso abraço, mesmo que ainda não tenha a intenção de abraçar, isso representa um avanço, que deve ser destacado e comemorado. Pode não ser a aprendizagem final desejada, mas, com certeza, é um passo nessa direção.

O nosso envolvimento afetivo (dos educadores) com o processo de aprendizagem dos educandos também é um recurso estratégico para ampliar a motivação. Essa mensagem é transmitida aos educandos de diversas maneiras: pelo nosso olhar, pela nossa voz, pelo nosso toque. No caso dos educandos com TEA, principalmente nos casos em que há um prejuízo maior da fala, a capacidade deles para interpretar essa comunicação corporal, não-verbal, costuma ser refinada. Isso requer de nós, o exercício de uma disponibilidade corporal e nosso envolvimento completo com a atividade realizada. Precisamos participar ativamente dos jogos e brincadeiras. Novamente temos no grupo um grande potencial para motivação dos educandos. As crianças costumam ser autênticas e geralmente participam intensivamente das atividades lúdicas, a ponto de terem dificuldade para interromper a brincadeira.

C. Mobilização da atenção

A experiência partilhada é um recurso que permite ao educador fazer a atividade junto com o educando de maneira a direcionar a atenção dele para os pontos-chaves. Essa é uma característica inerente ao Atendimento Complementar em Educação Física, que presta um atendimento individualizado a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências que auxiliem o educando em seu processo de escolarização.

Muito mais do que somente parte da proposta pedagógica, é importante que estejamos comprometidos com a aprendizagem dos educandos a fim de aproveitar ao máximo essa oportunidade para uma intervenção educativa de excelência. A iniciativa de compor um grupo, por exemplo, implica em maiores responsabilidades, além de exigir uma energia que, a rigor, não era exigência da escola ou do programa, mas, fruto de um olhar sensível sobre as necessidades dos educandos.

A transcendência, por sua vez, como se caracteriza como um recurso de natureza predominantemente cognitiva, que se vale de uma analogia para auxiliar o educando a entender o tipo de situação-problema que ele precisa resolver, tem uma aplicação prática reduzida nessa situação educativa. Podemos, por exemplo, explicar para os educandos que para pegar um objeto no fundo da piscina ele vai ter que ficar de cabeça para baixo, o mesmo movimento que ele faz fora d'água para "plantar bananeira", ou seja, ele precisa jogar os pés para cima.

Quando nos dispomos a realizar esse trabalho nossa hipótese era que a EAM pudesse ampliar os conhecimentos dos alunos não só no seu repertório motor, mas sua compreensão socioafetiva, possibilidade que ficou potencialmente demonstrada nos resultados dessa situação educativa.

O último passo metodológico a ser utilizado na análise da situação educativa é a busca de uma teoria adicional que auxilie o educador a compreender melhor uma variável considerada, ao longo do processo ensino-aprendizagem, como um aspecto-chave para o seu sucesso, no intuito de discutir as possibilidades de reorganização da atividade educativa a partir dessas novas informações.

7.3 TEORIA ADICIONAL

Após a análise do cenário social e da situação educativa, nossa pesquisa segue com a última etapa, o estudo de uma teoria adicional, que contribua para ampliar a nossa compreensão sobre outras possibilidades didáticas, de maneira a suscitar novas possibilidades de flexibilização educacional que enriqueçam a prática educativa. Essa etapa final tem por propósito alertar aos docentes sobre a necessidade e a importância de uma formação continuada. O professor, portanto, deve estar constantemente se atualizando para promover uma educação inclusiva de qualidade.

O processo de escolha da teoria adicional implica em uma diversificação das atividades propostas para os aprendizes, algo que requer um aprofundamento da reflexão sobre: o desenvolvimento de competências sociais de interação por meio do jogo; e as características do educando, no nosso caso, uma criança com TEA. Diante desse contexto, optamos por uma teoria que tem por objetivo favorecer o desenvolvimento infantil de maneira integral, que amplia a compreensão do jogo na atividade educativa, que está acessível aos educadores de uma maneira geral: a psicomotricidade.

Por entender que o Atendimento Complementar de crianças com deficiência se situa em uma fronteira entre educação e terapia, optamos por um autor com experiência no atendimento a esse público, Mauro Vecchiato, na obra em que aborda as questões da psicomotricidade no atendimento a crianças com deficiência: *A Terapia Psicomotora* (2003). Vamos nos apoiar no Jogo Psicomotor, instrumento característico da psicomotricidade, para darmos autonomia e abrir caminhos de comunicação viáveis com alunos autistas.

Segundo Vecchiato (2003; p.114):

“Na terapia psicomotora deixa-se que a criança jogue livremente dentro da sala de psicomotricidade e durante toda a sessão, porque é a modalidade mais estimulante para exprimir-se, a maneira mais imediata e direta de abrir uma porta sobre o seu mundo afetivo e emocional.”

O jogo livre, portanto, é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois as crianças, ao terem liberdade de fazer o que desejam, pensam nas expressões que gostariam de vivenciar ou transmitir com seu corpo, o que permite desenvolver a capacidade de criar, recriar e simultaneamente ter o prazer em decidir e pensar.

A compreensão de que o jogo é um momento oportuno para que a criança amadureça o seu repertório e desenvolva a capacidade de se comunicar com seu corpo coincide com a proposta pedagógica que estávamos desenvolvendo e, conseqüentemente, expande a possibilidade de criarmos momentos em que a criança tenha liberdade de experimentar e jogar sozinha, como também, assumir a posição de proponente do jogo no qual a turma deve se envolver.

A psicomotricidade está centrada em métodos não diretivos, em atividades espontâneas das crianças por meio do corpo ou de jogos, que colocam em ação, de forma concreta, as suas capacidades para representar, imaginar, criar e se relacionar. Segundo Vecchiato (2003), o mediador deve partir dessa atividade espontânea da criança, que corresponde à expressão mais global da sua personalidade, para estimular o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação não verbal e verbal. Como nosso trabalho tem como foco uma criança com TEA, que apresenta significativos déficits na comunicação verbal, é de grande importância a valorização da comunicação não verbal e das possibilidades simbólicas presentes no jogo.

Presenciamos, na experiência educativa vivenciada com Paulo, parte desses princípios da psicomotricidade, quando apresentamos o mergulho para realizar um deslize submerso como um desafio psicomotor para a turma. A interação ao longo da atividade contribuiu para que Paulo, inicialmente relutante, aos poucos demonstrasse interesse em fazer da mesma maneira que os colegas, o que foi uma grande transformação. Agora, precisamos investir na construção de um ambiente de aprendizagem no qual Paulo participe junto com os colegas de um mesmo jogo, ou, o inverso, que os colegas se envolvam em um jogo proposto por Paulo.

A vivência dessas experiências de aprendizagem pode contribuir para aproximação e o estabelecimento de uma comunicação da criança com TEA de outras pessoas e, conseqüentemente, para o processo de crescimento e de estruturação da personalidade da criança. Por meio da interação entre educador e educando, ou, entre os educandos da mesma turma, podemos estimular o desenvolvimento de outros processos de socialização.

Segundo Vecchiato (2003; p. 79),

(...) por intermédio do jogo a criança aumenta posteriormente o campo de ação ampliando seu espaço vital, aperfeiçoa o uso dos processos de simbolização, desenvolve a socialização por meio de modalidades de comunicação cada vez mais eficazes.

Sendo assim, o jogo se apresenta como uma ferramenta educativa que oferece à criança a possibilidade de agir “em um contexto de colaboração e o que se obtém [na interação] com o grupo é geralmente superior ao que se obteria com uma ação individual.” (VECCHIATO, 2003: p. 79.). Pois, “a realidade do grupo e do jogo de socialização ampliará as potencialidades de cada criança” (VECCHIATO, 2003:p.79).

A partir dessa colocação, recorrer ao jogo psicomotor não pode mais ser visto como uma mera estratégia de diversificação das experiências de aprendizagem, e sim como um eixo imprescindível da intervenção educativa para uma mediação pedagógica competente, pois existem algumas aprendizagens que somente serão possíveis por meio dos jogos.

A linguagem por meio da qual a criança se exprime com maior facilidade é o jogo e a brincadeira, logo, podemos afirmar que o jogo é a porta de acesso para se estabelecer uma comunicação efetiva com crianças com diagnóstico de TEA. Vecchiato (2003) ressalta que não existem jogos ou ações que a criança faça que não estejam, de alguma maneira, vinculados com a sua vida afetiva e a sua história pessoal. Fernandes (2018: p. 707.) afirma que:

por meio dessa relação dialética, pela qual o adulto deixa fluir o desejo da criança, o jogo psicomotor abre caminho para a construção de uma relação afetiva em que a criança reconhece o outro como par. Quando a criança parte do seu desejo, tendo ela a iniciativa e o outro lhe serve de par – como no caso do Paulo que veio até o professor para iniciar uma atividade –, abre-se espaço para uma relação empática que concede ao adulto o direito de assumir, aos poucos, a iniciativa dentro do jogo e posteriormente a proposição de novos jogos.

A diretriz para mediação da atividade educativa que surge a partir do contato com a psicomotricidade, é que a criança, ao invés de simplesmente realizar tarefas, deve ter acesso ao jogo livre, o que lhe proporciona viver experiências que guardam um vínculo com a sua história pessoal e a sua vida afetiva. Compete a nós educadores, portanto, colocarmo-nos à disposição da criança permitindo atividades livres, o que para muitos de nós professores é uma dificuldade, pois somos muito diretivos e acabamos não permitindo essas atividades espontâneas das crianças.

Temos que ter em mente que o jogo é a experiência de vida mais importante que a criança realiza, pois lhe permite integrar as experiências de conflito do seu passado e a realidade que está atravessando, e segundo a terapia psicomotora isso leva a aperfeiçoar os mecanismos de funcionamento da estrutura psíquica e, portanto, desenvolver habilidades

relacionais cada vez mais amplas e complexas. É isso o que desejamos para nossas crianças com TEA.

O entendimento de Fernandes (2018: p.706) é que a intervenção psicomotora por meio do jogo deve “perspectivar tanto a aquisição de habilidades motoras em um fundo tônico emocional e relacional, como também o desenvolvimento de capacidades relacionais, simbólicas e emocionais em um fundo de vivências motoras”. Devemos ter sempre em mente uma visão holística do ser humano, o que implica em uma abordagem educativa global e lúdica. Esse entendimento nos faz crer que ao utilizar o jogo “como alavanca para o desenvolvimento infantil, de forma a potencializar não somente a sua funcionalidade, mas também as capacidades tônico-emocionais e psicoafetivas.” (FERNANDES, 2018: p. 706).

Vamos retornar a nossa Situação Educativa onde Paulo, que num primeiro momento não se sentia confortável em realizar as atividades propostas com o grupo, mas ficava na sua rotina de rodopios. Seguindo à lógica da Terapia psicomotora vamos partir das atividades espontâneas que a criança exprime por meio do corpo no jogo na brincadeira e vamos criar uma relação. Foi por meio da atividade espontânea de Paulo, de procurar o professor para realizar o mergulho com auxílio, criamos um “acordo tônico emocional” e a partir desse momento rompemos com algumas das barreiras de isolamento do autismo e conseguimos ter contato físico e uma comunicação não verbal, propondo outras atividades como a flutuação com auxílio do professor e/ou com instrumentos. Vecchiato (2003: p.17) reforça esse nosso entendimento quando coloca que:

O terapeuta dialoga diretamente com a criança, por meio da relação corporal e pela criação de um acordo tônico emocional, ajuda-o a desbloquear os núcleos conflituais que dão origem à psicopatologia e a preparar uma elaboração positiva disso.

Não podemos ser simplistas de acreditarmos que esse caminho sempre vai dar certo; porém, para essa prática pedagógica o que viabilizou criar um vínculo com Paulo, criar um vínculo com uma criança com diagnóstico de TEA, foi deixá-lo jogar livremente no seu tempo e quando ele permitiu criamos esse “acordo tônico emocional” que desencadeou na proposição de outras atividades.

Aqui não temos uma técnica específica ou um exercício motor, porém vamos sempre partir de uma atividade de um jogo espontâneo e criativo realizado pelas crianças expressando sempre a sua totalidade.



Na nossa mediação com os alunos autistas, em particular com Paulo após a sua aceitação em participar das atividades com o grupo, podemos nos colocar num jogo de imitação⁴, solicitar ao grupo e o próprio professor que imitem os rodopios e o mergulho que Paulo já faz de modo espontâneo, isso nos coloca na mesma altura do outro o que vai favorecendo momentos de encontro e de contato corporal entre o grupo. E esse contato corporal entre o grupo cria uma relação afetiva muito intensa e que segundo a psicomotricidade de Vechiatto (2008.p.120) trás uma “sensibilidade na comunicação não verbal, especialmente corporal, por meio da qual se desenvolveram as estruturas mais arcaicas da personalidade da criança.” É nesse momento que o professor pode tomar a diretividade das atividades e propor novos caminhos. O autor ainda continua:

Somente dentro de uma relação em que a criança se sente autentica se desenvolve a confiança, ela aceitará, assim, abrir-se ao terapeuta, deixando-se ajudar na tentativa de reparar o conflito que esta minando a sua personalidade. Vechiatto, 2003. P.119

Acreditamos que foi justamente isso que aconteceu quando permitimos que o grupo num momento inicial pudesse desenvolver atividades livres. Paulo pode vir até o professor, como que autorizando a partir daquele momento, que o professor pudesse chegar perto e tocá-lo, abrindo assim uma nova etapa para o seu desenvolvimento. Como já relatado Paulo permitiu fazer a flutuação dorsal e ventral com auxílio do professor, ou seja, o professor pode ter um contato corporal com ele, ele permite que o professor o toque para fazer a propulsão para o nado submerso e para a flutuação. Podemos agora propor novas atividades para o grupo.

Esse mesmo jogo de imitação também pode ser proposto para Paulo, pois agora ele consegue por alguns momentos ficar com grupo, e a imitação é uma estratégia comunicativa eficaz é o primeiro elemento para que se estabeleça essa relação corporal com a criança. Então aproveitamos que as outras crianças estão mais desenvolvidas e fazemos com que elas se tornem esse modelo tanto para Paulo como para Marcos.

⁴ Essa proposição num primeiro momento não era viável devido as limitações impostas pelas próprias características do TEA, pois o aluno em questão não aceitava a aproximação dos seus colegas nem do professor.

Estamos propondo uma rotina de aula onde os primeiros minutos iniciais as crianças podem desenvolver as atividades de forma muito espontânea e livre, fazendo o que mais gostam, explorando os materiais disponíveis para aula, com isso o professor pode e deve verificar se estão presentes nos seus gestos e comportamentos elementos das aulas passadas, verificar o que pode ser utilizado para a proposta do dia. Numa segunda parte, talvez a parte central da aula, pedimos para os alunos fazerem esse jogo de imitação; “vamos fazer igual ao colega!! Vamos fazer igual o professor!”, depois desse momento de diretividade em que o professor “assume o comando” que não deve durar mais que 30 minutos, partimos para finalizar a aula que geralmente utilizo para repetir com cada criança do grupo as brincadeiras que elas mais gostam ou mais lhe chamaram a atenção: fazer um mergulho junto do aluno, nadar com a criança nas costas, fingir que estou me afogando pra ser socorrido por eles, etc. Com isso o professor desempenha a função de companheiro de jogo da criança, “dessa forma, as sensações, ao serem emocionalmente partilhadas, podem ser mais integradas, percebidas e representadas, o que ajuda a criança a dar sentido ao que vivencia.” (FERNANDES, 2018: p. 707).

O que observamos com a nossa prática é que ao se querer programar rigidamente uma atividade ou aplicar modelos corremos o risco de diminuir essa nossa disponibilidade para com a criança. O que se ficou evidente aqui é a permanente adaptação ao comportamento e as necessidades dos alunos e a suas evoluções, assim como a busca de uma empatia na comunicação estabelecida com elas, com isso vamos ao núcleo do que é pra ser uma educação inclusiva, onde se busca uma escola que se adapta às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola, como colocado na Declaração de Salamanca (1994): “ A pedagogia deve ser centrada na criança sendo assim capaz de satisfazer e suprir suas necessidades.”

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que os componentes necessários tanto para mediação quanto para a nossa teoria adicional, tiveram um papel muito importante para criação e sustentação de vínculos afetivos entre professor e aluno. Para Farias (2008), essa criação de vínculos com as crianças com TEA é considerada de extrema relevância, uma vez que a criança autista “apresenta prejuízos qualitativos na interação social e comunicativa com o outro”.

O nosso interesse com esse trabalho é encorajar que todo professor assuma uma postura comprometida com a reflexão de sua própria prática pedagógica se convertendo num professor/pesquisador da própria atuação docente, a fim de aumentar progressivamente a compreensão do seu trabalho. Essa reflexão, que é compreender a mediação entre o conhecimento e o educando, leva o professor a identificar as dificuldades não só vivida por ele, mas também pelos alunos. Com isso o professor sente a necessidade de uma formação contínua, ou seja, o educador aprende a cada dia, modifica-se à medida que quer estar nesse nível exigido por seus alunos, ampliando as suas alternativas de compreensão do processo ensino-aprendizagem, e incorporando à sua prática docente caminhos para flexibilização de estratégias educacionais.

O Estudo buscou identificar métodos e recursos auxiliares que pudessem ser utilizados durante aulas de Educação Física escolar para resultar na formação de experiências de aprendizagem, criando desta forma um ciclo de mediação da aprendizagem entre o educador e o educando, onde o educando mesmo com as dificuldades típicas de um aluno com TEA pode se desenvolver.

Defendemos que a flexibilização educacional é possível independente do cenário onde a situação educacional está inserida, onde por meio desta, os professores são capazes de superar qualquer adversidade e problematizações criando ambientes propícios a aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor deve se perceber como um agente social capaz de transmitir e ser o mediador do conhecimento, deste modo, buscando sempre se atualizar sobre novas práticas pedagógicas e teorias que o auxiliem para obter êxito neste processo. Assim então, resultando em métodos que sejam capazes de contribuir para uma melhora na qualidade de ensino da Educação Física escolar.

Como síntese da discussão dos resultados, apresentamos as seguintes recomendações:

- Que os professores sejam estimulados a uma reflexão contínua sobre a sua ação



educativa, de modo a serem capazes de construir estratégias de mediação pedagógica que garantam a inclusão de todos os alunos e uma aprendizagem efetiva;

- Que o educador pode, e deve, se aproximar do papel de pesquisador, como uma das responsabilidades que são inerentes e indissociáveis daqueles que lidam com a educação. Faz parte das atribuições do educador, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com a qualidade da educação;
- Que os professores estejam conscientes de seu compromisso com a formação permanente como parte dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino da educação física escolar.

Nos parece viável identificar e mapear as dificuldades de ensino aprendizagem e a partir daí desenharmos uma metodologia de intervenção baseadas numa teoria ou abordagem, pois as possibilidades de se alcançar resultados positivos com esse mapeamento são maiores, como identificamos neste estudo. O que se melhora com o ciclo de mediação é a reflexão, é o feedback para a prática pedagógica do professor

9. REFERÊNCIAS

BELL, J. **Projeto de pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução de Magda França Lopes. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília- DF: [s.n.], 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2018.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 8 set. 2019.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF: [s. n.], 17 nov. 2011. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10213-decreto-7611-de-17-de-novembro-de-2011&category_slug=marco-2012-df&Itemid=30192>. Acesso em: 3 set. 2019.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 set. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, p. 211-220, jul.-dez. 2011.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**. Rio Grande do Sul, UFSM, v. 26, p. 261-275, 2013.

CARLSON, Neil R. **Fisiologia do Comportamento**. Tradução Liana Lis Melo. São Paulo: Artmed, 2002.

CUNHA, A. C. B. D.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mão-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 393-412, set.-dez. 2006.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

FARIAS, Iara Maria de. Interação professor aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na EAM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 365-384, set.-dez. 2008.

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

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da Inteligência Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. 2. ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2014.

GOMES, C. M. A. **Teoria e método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein a construção mediada do conhecimento**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL (Brasília-DF). **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial**. 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL (Brasília-DF). **Orientação Pedagógica - Educação Especial**. 2010. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**, Brasília-DF: [s. n.], ano 2010, 2010. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial_2010.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

LANKSHER, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.



LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas**. Goiânia: PUC Goiás, 2018. (Trata-se de material de apoio da Disciplina Teorias da educação e processos pedagógicos). Disponível em: <<https://goo.gl/ipTt8h>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MENTIS, Mandia. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Senac, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien**. Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 8 set. 2019.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

REZENDE, A.(2016). **Cenário educativo**. [MIMEO]. Universidade de Brasília. Brasília, Brasília, DF.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MARCONDES MACHADO O. T. **A mediação como Princípio Educacional Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

VECCHIATO, Mauro. **A terapia Psicomotora**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

5. ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466/2012/Resolução nº 510/2016)

Seu filho/filha está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *Atendimento Educacional Especializado na Educação Física: mediação para aprendizagens sociais de alunos com Transtorno do Espectro Autista* sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Otacilio Alves dos Reis e seu orientador Prof. Dr. Alexandre Rezende. O projeto se destina a avaliar os métodos de ensino da natação mais adequados para pessoas com deficiência.

O objetivo desta pesquisa é explicitar o processo de diferenciação curricular de modo a contribuir para a formação de professores, tornando-os aptos a promover a inclusão social e escolar.

Este estudo é de grande relevância, pois seus resultados fornecerão informações para esclarecer as dificuldades vividas por professores e alunos, bem como contribuir para ampliar as alternativas de compreensão, promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o nome do seu filho/filha não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A participação do menor pelo qual você é responsável será por meio da frequência às aulas de educação física do projeto Atendimento Complementar do Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia-DF. A pesquisa está vinculada ao grupo de estudo e ao projeto de extensão da FEF/UnB, intitulado Grupo de Estudo da Natação Especial – Genes, realizado no Parque Aquático do Centro Olímpico da UnB. Ao final de cada semestre, você poderá preencher um questionário sobre o nível de satisfação com as atividades realizadas e receber o relatório de desenvolvimento na habilidade do seu filho/filha, como também orientações gerais sobre estímulos importantes para melhoria da destreza corporal.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são: desconforto com o frio, exposição ao sol, alergia ao cloro, engasgos e riscos decorrentes de escorregões e outros

acidentes relacionados ao uso de piscina. Todos os participantes devem apresentar atestado médico que comprove aptidão para a prática de atividades em meio aquático. O atendimento será individualizado ou em pequenos grupos. Se você concordar com a participação do seu filho/filha, estará contribuindo para melhoria da qualidade do ensino para pessoas com deficiência.

Seu filho/filha pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o participante. A participação do seu filho/filha é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, realização de exames, transporte e alimentação para realização de testes e avaliações) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de participação na pesquisa, poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor ligue para o Professor Otacilio Reis do CEE 01, telefone: (61) 98162-1916, *e-mail*: <otacilioreab@gmail.com> ou para o Professor Alexandre Rezende da UnB, telefone: (61) 9 8114 -0647, a qualquer hora, inclusive a cobrar, ou pelo *e-mail*: <rezende@unb.br>.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília, com o registro CAAE 44939414.3.0000.0030. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1947 ou do *e-mail* <cepfs@unb.br> ou <cepfsunb@gmail.com>. Horário de atendimento de 10h as 12h e de 13h30 as 15h30, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se



localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

Pesquisador Responsável: Otacilio Alves dos Reis

Assinatura: _____

Nome:

Assinatura: _____

Brasília, de setembro de 2019.