



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

MARCELLA DA SILVA CAROLINO

**MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CLASSES ESPECIAIS DO
DISTRITO FEDERAL: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

BRASÍLIA - DF

2023

MARCELLA DA SILVA CAROLINO

**MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CLASSES ESPECIAIS DO
DISTRITO FEDERAL: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende.

BRASÍLIA - DF

2023

CAROLINO, Marcella da Silva

Mediação docente na Educação Física em classes especiais do Distrito Federal: experiências de aprendizagem para alunas com transtorno do espectro autista (TEA)/Marcella da Silva Carolino. Brasília/DF. 2023 f:125.il

Orientador: Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade de Brasília, DF, 2023.

1. Mediação docente. 2. Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM). 3. Psicomotricidade. 4. Educação Física especial. 5. Classes Especiais. 6. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Marcella da Silva Carolino. Mediação docente na Educação Física em classes especiais do Distrito Federal: experiências de aprendizagem para alunas com transtorno do espectro autista (TEA).

Marcella da Silva Carolino

Mediação docente na Educação Física em classes especiais do Distrito Federal: experiências de aprendizagem para alunas com transtorno do espectro autista (TEA)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Doutor Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende.

Data da defesa: ____/____/____

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho
Associação Objetivo de Ensino Superior - ASSOES

Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna
Universidade de Brasília

Brasília, 2023.

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Jaqueline e Marcelo, por me amarem incondicionalmente e por tudo que se abdicaram para me oferecer uma educação de qualidade.

Ao meu irmão Henrique, por me fazer acreditar no meu potencial e por sempre me apoiar em meus projetos de vida.

Ao Marcello Rudá, meu companheiro de vida, pela paciência e empatia, pelo amor e parceria em todos os desafios da minha jornada.

A todos os professores de Educação Física que assumem a honra e a responsabilidade do poder transformador da educação a partir de uma abordagem afetiva e humanizada.

E, principalmente, a todos os meus alunos, que são, ao mesmo tempo, a motivação e o objeto de todo meu esforço em ser uma professora melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos os meus guias espirituais, por estarem sempre ao meu lado, me fortalecendo e me capacitando para os desafios da vida.

Aos meus pais e ao meu irmão, por todo amor que têm comigo e por acreditarem em mim. Sou muito grata pelo privilégio de sermos uma família que vence com a força da nossa união e da resiliência.

À minha avó, por ser a minha referência de ser humano.

Ao meu noivo Marcello Rudá, por sua capacidade de ser parceiro em cada etapa na busca dos meus objetivos, compartilhando os momentos de dificuldades e os de vitórias.

Ao meu orientador Alexandre Rezende, por toda a sua humanidade e competência durante a orientação. O senhor, professor, soube acalmar as minhas ansiedades e angústias e me conduzir neste caminho de descobertas de minhas potencialidades. Obrigada por confiar em mim e por me ensinar, com o seu exemplo, a ser uma professora melhor.

À professora Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho e ao professor Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna, por aceitarem compor as minhas bancas de qualificação e defesa e por seus cuidadosos apontamentos que refinaram a minha pesquisa.

Aos professores do ProEF - UnB, Alexandre Rezende, Alexandre Jackson, Alfredo Feres, Jaciara Leite, Jonatas Costa, Rosana Amaro e Pedro Osmar, por todas as contribuições que enriqueceram o nosso mestrado. Professores, todas as nossas reflexões promoveram transformações importantes na minha prática pedagógica. Agradeço pelo compromisso dos senhores com a minha formação continuada.

Aos meus colegas de mestrado, Alexandra, Beatriz, Bruno, Caroline, Ediane, Elizuíta, Francisco, Isabelle, Mônica, Osvaldo, Pablinne, Patrícia e Sharlene, por todas as nossas trocas de experiências e pela construção do nosso vínculo de afeto e de apoio mútuo. Agradeço por sermos uma turma em que um torce pelo outro, reconhecendo o valor que cada um de nós temos. Sou muito feliz por saber que a educação pública tem os senhores como agentes de transformação social. Obrigada por fazerem tanto por nossos alunos.

À direção, aos professores e aos alunos da escola de anos iniciais desta pesquisa, por acreditarem no meu trabalho e por aceitarem participar do estudo.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por incentivar a formação continuada, possibilitando o afastamento remunerado para estudos; direito fundamental para a realização de pesquisas no âmbito da educação básica.

À equipe do Setor de Afastamento Remunerado da EAPE, por humanizar o processo de afastamento remunerado. Em especial, à Alzira, à Deise, à Vanda, à Taís e à Leila, por toda competência, profissionalismo e empatia no atendimento aos professores pesquisadores; e por se tornarem amigas pessoais que me incentivam e me inspiram a ser uma pessoa cada vez melhor. Obrigada por tudo, meninas! Guardo muito carinho por vocês.

À querida Universidade de Brasília por abrir espaço para o mestrado profissional na Faculdade de Educação Física, aproximando a ciência da sala de aula e por chancelar sua qualidade na formação continuada de professores, contribuindo para a melhoria da educação pública.

RESUMO

Nas escolas públicas de Anos Iniciais do Distrito Federal, persiste, de acordo com uma recomendação psicopedagógica específica, o atendimento a estudantes com deficiência em classe especial. A inserção da Educação Física nos Anos Iniciais, por sua vez, faz parte de um programa que tem o objetivo de fornecer diretrizes que ampliem as experiências corporais dos estudantes. Todavia, as escolas que possuem, ao mesmo tempo, uma classe especial e o Programa Educação com Movimento, carecem de diretrizes que deem suporte pedagógico para um atendimento de qualidade para pessoas com deficiência. A fim de contribuir na construção de saberes docentes que auxiliem na orientação de professores, realizamos uma pesquisa pedagógica qualitativa, com objetivo de analisar as possibilidades de flexibilização educacional da mediação docente a partir dos conceitos de ciclo de mediação (Vygotsky, 1991) e de experiência de aprendizagem mediada (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). O percurso metodológico compreende: (a) a descrição do Cenário Educacional, com dados sobre o contexto sociocultural e institucional onde a prática educativa está inserida, e sobre as pessoas envolvidas; (b) o Diário de Classe da execução de uma Unidade Didática, pautada nos princípios da psicomotricidade, para o atendimento de duas alunas, de 17 e 18 anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessidade de apoio muito substancial. As reflexões sobre a prática educativa abrangem desde a avaliação diagnóstica e a elaboração do planejamento didático até as situações educativas vivenciadas pela professora com as estudantes e os resultados, em termos de aprendizagem, para as estudantes e para a professora. Concluiu-se que a mediação docente é capaz de favorecer a aprendizagem de alunas com TEA quando a professora se responsabiliza por considerar a intencionalidade e a reciprocidade de suas estudantes na flexibilização das ações docentes. Acreditamos na aprendizagem que decorre do acesso das alunas aos signos culturais presentes em práticas corporais lúdicas, intencionalmente construídas de forma dialógica pela mediação docente da professora. Dessa forma, pretendemos contribuir para reflexão sobre as possibilidades de novas propostas de mediação docente para a Educação Física escolar no atendimento a alunos com TEA matriculados em classes especiais.

Palavras-chave: Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM); Psicomotricidade; Educação Física especial.

ABSTRACT

In public elementary schools in the Federal District, according to a specific psycho-pedagogical recommendation, students with disabilities are provided with special classes. The inclusion of Physical Education in the Early Years, in turn, is part of a program that aims to provide guidelines that expand students' bodily experiences. However, schools that have, at the same time, a special class, and the Education with Movement Program, lack guidelines that provide pedagogical support for quality care for people with disabilities. To contribute to the construction of teaching knowledge that helps guide teachers, we conducted qualitative pedagogical research, with the aim of analyzing the possibilities of educational flexibility in teaching mediation based on the concepts of mediation cycle (Vygotsky, 1991) and experience of mediated learning (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). The methodological path comprises: (a) the description of the Educational Scenario, with data from the sociocultural and institutional context where the educational practice is inserted, and the people involved; (b) the Class Diary of the execution of a Didactic Unit, based on the principles of psychomotricity, to assist two students, aged 17 and 18, with Autistic Spectrum Disorder (ASD) with the need of very substantial support. Reflections on educational practice range from diagnostic assessment and the development of didactic planning to educational situations experienced by the teacher with the students and the results, in terms of learning, for the students and the teacher. It was concluded that teaching mediation can promote the learning of students with ASD when the teacher is responsible for considering the intentionality and reciprocity of their students in making teaching actions more flexible. We believe in learning that results from students' access to cultural signs present in playful bodily practices, intentionally constructed in a dialogical way through the teacher's teaching mediation. In this way, we intend to contribute to reflection on the possibilities of new proposals for teaching mediation for school Physical Education in serving students with ASD enrolled in special classes.

Keywords: Mediated Learning Experiences (MLE); Psychomotricity; Special Physical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DF	Distrito Federal
TEA	Transtorno de Espectro Autista
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física
PECM	Programa Educação com Movimento
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do DF
UnB	Universidade de Brasília
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVOS	21
Geral	21
Específicos	21
CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICOS	22
1.1. Transtorno do Espectro Autista, dirigido para o conhecimento das educandas	22
1.2. Fundamentos teóricos de construção da Unidade Didática e de análise da Mediação Docente	26
1.2.1. Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein	26
1.2.2. Psicomotricidade na construção de atividades lúdicas da Unidade Didática	40
CAPÍTULO 2- MÉTODOS	45
2.1. Pesquisa pedagógica	45
2.2. Participantes	45
2.3. Métodos	46
2.4. Unidade Didática	47
2.4.1. Diagnóstico para construção da Unidade Didática	48
2.4.2. Planejamento da Unidade Didática	49
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS	62
3.1. Execução da Unidade Didática - Instrumento para registro de dados	62
3.2. Experiências de Aprendizagem Mediada selecionadas	65
3.2.1. Bolinhas de tênis coloridas	66
3.2.2. Cordas e rolinhos de papel higiênico	69
3.2.3. Arcos (bambolês)	72
3.2.4. Anéis de flutuadores tubulares e bastões de madeira	75
3.2.5. Garrafas PET	78
3.2.6. Caixas de papelão e elástico	80
3.2.7. Tecidos	83
3.2.8. Circuito junino	85

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO	89
4.1. Análise do Ciclo de mediação	90
4.1.1. Intencionalidade/reciprocidade	90
4.1.2. Manutenção do engajamento e troca de atividades	94
4.1.3. Significação - Interpretação no diálogo corporal	95
4.2. Análise dos Recursos Auxiliares de Mediação	97
4.2.1. “Experiência compartilhada”, uso de estratégias para atuar cooperativamente com as alunas, criando um vínculo empático que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida (Feuerstein)	97
4.2.2. “Regular à competência”, ajuste da intensidade da assistência oferecida pela professora para as alunas (Feuerstein)	98
4.2.3. “Desafio”, uso de estratégias para dimensionar, adequadamente, o nível de dificuldade de uma atividade, de maneira a exigir do(a) educando(a) um pouco além de suas competências atuais, sem exceder suas condições, o que lhe permite alcançar diligentemente o sucesso e aprender (Feuerstein)	102
4.2.4. “Mobilização da atenção”, uso de estratégias para envolver as alunas com a atividade e manter a participação ativa ao longo de toda a duração da aula (Feuerstein)	105
4.2.5. “Singularidade” – uso de estratégias para incentivar o(a) educando(a) a atuar com autonomia, de modo a favorecer a construção de sua identidade pessoal, como integrante de uma sociedade de direito, por princípio, diversa e inclusiva (Feuerstein)	106
4.2.6. “Envolvimento afetivo” – uso de estratégias para exprimir, de forma evidente, que se importa com o(a) educando(a) e se preocupa com a sua aprendizagem, demonstrando que sente prazer e satisfação em ensinar e de estar junto com ele(a) (Feuerstein)	108
4.2.7. “Transcendência” - uso de estratégias para que as alunas sejam capazes de utilizar uma competência já adquirida para obter novos aprendizados em contextos diferentes e tempos posteriores (Feuerstein)	109
4.2.8. “Responsividade contingente”, uso de estratégias para realizar, ao longo da atividade educativa, uma leitura aplicada das necessidades e dos interesses das alunas, de forma a atendê-las de maneira apropriada (Lidz)	111
4.3. Análise dos resultados obtidos ao longo da Unidade Didática	112

4.3.1. Manifestar curiosidade na exploração de objetos e ter a iniciativa para brincar de uma maneira espontânea.	112
4.3.2. Imitação de gestos refletindo o desejo de interação	113
4.3.3. Diálogo corporal e criação de vínculo afetivo	114
4.3.4. Sustentação do foco à atividade, mesmo que ainda apoiada	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha formação universitária, tive a oportunidade de experimentar ações docentes em Jardins de Infância e escolas de Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal (DF) por meio de projetos de extensão voltados para iniciação desportiva nas modalidades de ginástica artística e handebol. Com esta prática, pude confirmar o interesse e o compromisso com a Educação Física escolar, assim como, iniciar o contato com a educação especial.

As turmas heterogêneas, compostas também por alunos com deficiências, provocaram-me a debater, pensar e construir estratégias lúdicas para incluí-los nas atividades. Foram experiências que impactaram a minha formação, porque, mais do que revelar os desafios da educação especial, revelaram o quão gratificante é superá-los, motivando-me a aprofundar os estudos na temática por meio de cursos complementares.

A partir de 2014, empossada professora de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), os desafios da Educação Física escolar para alunos com deficiência tornaram-se parte da minha realidade profissional. A cada caso, um novo desafio a ser superado. Por mais que experiências anteriores possam ampliar a capacidade de criar possibilidades estratégicas para o atendimento a alunos com deficiências, elas não são suficientes, em si mesmas, para gerar novos saberes docentes.

Durante os anos de docência pude perceber que os diagnósticos das deficiências podem até ser os mesmos, mas as singularidades dos alunos não permitem repetir exatamente as mesmas atividades e vivências, sendo necessário lançar mão de uma flexibilidade nas ações ao longo do processo educativo. É por isso que o atendimento aos alunos com deficiência me instiga e me ensina muito. É preciso repensar constantemente as nossas práticas docentes a fim de melhorá-las.

Aos poucos, recorrendo aos cursos e estudos da formação continuada, a minha prática pedagógica foi se aprimorando, saindo da perspectiva técnica dos fundamentos esportivos para uma perspectiva crítica da cultura corporal. Percebi que todos os alunos, deficientes ou não, podem vivenciar as mesmas práticas corporais, cada um executando-as à sua maneira. A vivência corporal, além de divertida, enriquece a reflexão necessária para a construção do conhecimento crítico.

Compreendi também que, estar em constante revisão e em formação continuada, renunciando à rigidez de métodos, é imprescindível para melhorar a capacidade de flexibilizar as ações educativas para o favorecimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Embora estivesse aprendendo a adequar as estratégias pedagógicas de acordo com os alunos, em 2019 encontrei uma nova experiência educacional. Até então, todos os alunos com deficiência que eu havia atendido estavam em classes comuns inclusivas¹. Agora, um novo contexto entrava em cena: o das classes especiais². O desafio passou a ser o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de classes especiais.

Algumas questões permeavam a minha prática pedagógica com as classes especiais. Como atender esses alunos? Separadamente em suas classes? Ou em conjunto com alguma classe comum? Como a Educação Física escolar poderia contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos com TEA de classes especiais?

Reforçando a importância da formação continuada na melhoria da prática pedagógica, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) na expectativa de aprofundar o meu conhecimento sobre a Educação Física escolar especial e de encontrar alternativas possíveis para um bom atendimento às classes especiais.

A pesquisa a ser realizada no ProEF, portanto, dedica-se à análise das possibilidades da Educação Física escolar para o atendimento educacional de qualidade para duas alunas com TEA, matriculadas em uma classe especial. Trata-se de uma pesquisa pedagógica (Knobel; Lankshear, 2008), cujo “ponto crucial é que os propósitos ou objetos da pesquisa pedagógica devem fluir de questões, problemas ou preocupações autênticas (ou percebidos) pelos próprios professores”, que são também os pesquisadores.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF, localizada numa região do Guará/DF que se

¹ A Classe Comum Inclusiva é constituída por estudantes de Classe Comum (alunos sem deficiências) e estudantes com deficiências, incluindo o TEA, ou estudantes com Transtornos Funcionais (Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021, Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

² Na rede pública do DF, os estudantes com TEA podem ser enturmados em classes especiais, quando precisarem de um atendimento diferenciado, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização, em caráter temporário e transitório.

caracteriza como de renda média, na qual atuei como professora de Educação Física. A escola é inclusiva e atende alunos com deficiências e com Transtornos Funcionais em duas modalidades de Educação Especial: classes comuns inclusivas, compostas por alunos com e sem deficiência ou Transtorno Funcional; ou classes especiais, compostas apenas por alunos com Transtorno do Espectro Autista ou deficiência intelectual.

A Educação Física somente está presente nesta escola em decorrência de um programa educativo de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado Programa Educação com Movimento (PECM); visto que não há, na SEEDF, professores de Educação Física (assim como de outras especialidades) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O PECM tem a finalidade de ampliar as experiências corporais dos estudantes mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor pedagogo e o professor de Educação Física.

Foi através do PECM que tive a oportunidade de atuar em uma classe especial formada por duas alunas, de 17 e 18 anos de idade, com TEA e com necessidade de *apoio muito substancial* (expressão que indica o nível de comprometimento mais severo do TEA), apresentando “déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal”, “grande limitação em dar início a interações sociais”, e “resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros” (American Psychiatric Association, 2014).

As primeiras experiências incluindo as alunas nas aulas de Educação Física de uma classe comum, conforme orientação do PECM, deixaram algumas questões em aberto. A aula de Educação Física, unindo a classe especial a classe comum, não estava sendo suficiente para a inclusão que desejávamos promover. O ambiente compartilhado como única alternativa possível para educação inclusiva foi insatisfatório. As experiências educativas não estavam adequadas às estudantes com TEA da classe especial e não havia uma estratégia intencional para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa pedagógica que abrange: (a) o planejamento e a execução de uma Unidade Didática, com foco na diversificação das experiências corporais para duas alunas com TEA que possuem necessidade de apoio muito substancial, de forma a possibilitar (b) a reflexão sobre a mediação

docente na utilização e adaptação, quando necessária, de estratégias didáticas que criem experiências de aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento.

O estudo faz parte da linha de pesquisa da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) sobre *flexibilização educacional*, conceito utilizado para se referir a uma reflexão crítica e científica da atividade educativa realizada a partir da descrição e da análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de mediação entre professor e aluno. A flexibilização educacional destaca o professor como o responsável pela organização de experiências de aprendizagem mediada que se tornam significativas devido à capacidade de flexibilizar e adequar as estratégias didáticas de acordo com a realidade educativa e com os estudantes, individualizando o processo de ensino-aprendizagem.

O percurso investigativo desta pesquisa alinhou-se ao processo de análise da flexibilização educacional, que inicia pela explicitação das experiências, de formação e de atuação, que foram marcantes e que ajudam a entender quem é a professora, logo, que tipo de mediação docente se propõe a realizar. Em seguida, realizamos a descrição do cenário educacional, contribuindo com dados sobre o contexto sociocultural no qual a Unidade Didática foi realizada, o que inclui informações gerais sobre a escola e sobre as alunas. Depois, apresentamos o planejamento de uma Unidade Didática que articula os conceitos chaves da psicomotricidade com as características das alunas e as intenções educativas da professora. A Unidade Didática foi colocada em prática e o relatório detalhado sobre o Diário de Classe foi construído ao longo do processo. Por último foram analisados os dados do Diário de Classe para a reflexão sobre dois conceitos chaves: (1) o ciclo de mediação vivenciado entre a professora e as educandas, e (2) as adaptações didáticas realizadas e as que potencialmente poderiam ser realizadas a fim de criar experiências de aprendizagem para as educandas.

O conceito de *mediação docente* é entendido a partir da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, como a intenção da professora em agir como mediadora entre as alunas e a vivência de atividades lúdicas, que proporcionem o contato com diferentes pessoas, objetos e situações, conferindo significados pessoais para essas interações. Os pressupostos de Feuerstein têm sido muito utilizados na educação inclusiva por conta de duas máximas que elevam as

possibilidades de êxito na aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A primeira é “Não rejeitamos os componentes hereditários, mas não consideramos que eles têm a palavra final” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Ou seja, todos são capazes de aprender e modificar sua estrutura mental, independente de suas características biológicas, o que o autor denomina por “modificabilidade cognitiva estrutural”.

A segunda refere-se à primeira. “A modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Assim, a deficiência não pode limitar ou classificar uma pessoa, mas sim a ausência de experiências de aprendizagens mediadas. Por isso apostar na mediação docente, na qual é, portanto, responsabilidade da professora construir EAM que favoreçam o desenvolvimento das habilidades das estudantes.

Para promover a mediação docente, a professora deve centrar suas estratégias nas necessidades das alunas, conhecendo seus interesses, características e histórias, o que direciona à construção de estratégias voltadas para criar vínculos afetivos que fortaleçam a interação e possibilitem a vivência conjunta de experiências de aprendizagem significativas. Já a psicomotricidade, ao delegar ao corpo e ao movimento funções de comunicação e de desenvolvimento (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010), nos trouxe recursos para traçar nossa proposta de ação docente com base na disponibilidade do contato corporal e na vivência de jogos e práticas corporais.

Pautada nessas duas teorias, nossa Unidade Didática teve como ponto de partida o diagnóstico a ser realizado a partir da diretriz de intervenção prevista na psicomotricidade relacional, que recorre ao jogo livre como uma estratégia para favorecer a expressão das necessidades e dos interesses das educandas. Deixar que as educandas explorem as atividades a partir dos seus interesses, sem um direcionamento da professora, concede às atividades uma conexão com os aspectos sociais e emocionais, mais do que com as questões físicas e cognitivas (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010). Neste contexto, a psicomotricidade relacional enfatiza a importância de a professora estar corporalmente presente e disponível para o diálogo corporal com as educandas.

Sendo assim, na Unidade Didática, não tivemos proposições fechadas, mas buscamos um planejamento flexível que considerasse tanto a iniciativa das alunas quanto as intenções da professora, sendo este o caminho estratégico para aprendizagem, ou seja, o resultado do diálogo entre as atividades e os significados atribuídos a elas tanto pelas educandas como pela professora.

A Unidade Didática teve como objetivo proporcionar experiências de aprendizagens mediadas por meio da diversidade de práticas corporais que contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais das alunas com TEA. Durante um bimestre letivo, com uma aula semanal de aproximadamente 90 minutos, utilizamos a psicomotricidade para criar desafios psicomotores que envolveram as educandas em jogos que exigiram o estabelecimento de relações das alunas entre si, com a professora e com os objetos.

Recorremos a materiais, como bolas, cordas, rolinhos de papel higiênico, arcos, flutuadores tubulares, bastões, caixas de papelão, garrafas PET e tecidos, para fomentar as relações das alunas com esses objetos, ou utilizando-os nas relações entre si e com a professora, e para oportunizar experiências corporais diversas através do jogo psicomotor.

O aspecto lúdico foi o fio condutor das atividades propostas em nossa Unidade Didática, na tentativa de dar finalidade às práticas corporais. Ou seja, não se trata apenas de arremessar, mas de estimular a educanda a tentar acertar um alvo; a intenção não é apenas executar o salto, mas pular corda no ritmo de uma cantiga. Assim, arremessamos e recebemos bolas, pulamos e “batemos” corda, giramos arcos em duplas, utilizamos cabos de vassoura para recolher anéis de flutuadores tubulares do chão, de forma que todas essas atividades fizessem parte de jogos que envolveram as educandas como um todo, ou seja, a compreensão do objetivo, a habilidade para executar a atividades motora, o prazer de participar e interagir com os outros.

As atividades realizadas na Unidade Didática foram descritas no formato de um Diário de Classe (optamos por esse conceito por ser uma expressão própria da terminologia utilizada na escola para que o professor faça um relatório de suas atividades educativas, ao invés de nos referirmos a um Diário de Campo, expressão mais presente nos relatos acadêmicos, quando um pesquisador interage com o ambiente de estudo), a partir do qual fizemos a análise investigativa da mediação docente vivenciada entre professora e alunas, de forma a entender a relação dialética

entre atividades comuns para as duas educandas e o processo de individualização da aprendizagem para atender as necessidades de cada uma delas em particular.

Com a aplicação dos conceitos de Feuerstein e da psicomotricidade, acreditamos que a mediação docente é capaz de superar cenários educacionais desfavoráveis, centralizando na professora a responsabilidade de produzir experiências importantes para a aprendizagem das alunas com TEA.

Acreditamos que os resultados da pesquisa fornecem estratégias que podem dar ensejo a adaptações na mediação docente da Educação Física escolar para o desenvolvimento das capacidades sociais de alunas(os) com TEA que têm necessidade de apoio muito substancial, e estão matriculadas(os) em classes especiais da rede pública do DF. Com isso, convidamos os professores de Educação Física que atendem alunos com TEA a refletirem sobre sua atuação profissional, questionando como organizar a sua prática educativa de modo que as atividades de fato gerem uma aprendizagem significativa e inclusiva para seus estudantes.

OBJETIVOS

Geral

Analisar o relatório das atividades realizadas em uma Unidade Didática, Diário de Classe, para refletir sobre o processo de mediação docente na construção e adaptação de estratégias educativas que contribuam para a individualização do ensino e a aprendizagem de duas alunas com Transtorno do Espectro Autista, com 17 e 18 anos de idade, que exigem apoio muito substancial, e estão matriculadas em uma classe especial de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, no Guará/DF.

Específicos

- Analisar os aspectos do cenário educativo que interferem na atividade educativa da professora de forma a recomendar a discussão sobre mudanças nas diretrizes da política de Educação Inclusiva do DF que contribuam para melhorar as condições de trabalho e a qualidade do atendimento prestado pela Educação Física nas classes especiais.
- Elaborar e executar uma Unidade Didática, baseada no conceito de Experiências de Aprendizagem Mediadas (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014) e nos princípios da psicomotricidade (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010), de forma a oferecer diversas práticas corporais lúdicas para duas alunas com Transtorno do Espectro Autista.

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. Transtorno do Espectro Autista, dirigido para o conhecimento das educandas

O Transtorno do Espectro Autista é uma denominação recente dada pela Associação Americana de Psiquiatria a um conjunto de transtornos mentais em sua 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014).

O segundo parágrafo do artigo 1 da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece que “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012).

Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), os indivíduos com TEA apresentam sintomas desde o início da infância, que correspondem a: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que comprometem o dia a dia do indivíduo em seu funcionamento social (American Psychiatric Association, 2014).

Essas características diagnósticas do TEA podem se manifestar de diversas formas diante do contexto ao qual os indivíduos estão inseridos, bem como podem variar de acordo com a gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da faixa etária, por isso a utilização da palavra “espectro” na denominação do TEA (American Psychiatric Association, 2014).

Perante esta variabilidade de diagnósticos apresentados por pessoas autistas, vamos nos ater às características que se aplicam às duas alunas com TEA participantes da pesquisa. A finalidade, então, não é a descrição total da deficiência, mas sim o conhecimento acerca de cada uma das alunas por meio da análise dos indicadores que se aplicam particularmente ao caso delas.

No fator “comunicação social”, as alunas com TEA participantes da pesquisa não falam e apresentam contato visual reduzido, mas se comunicam de forma não verbal através de expressões corporais e faciais e através de gestos e comportamentos que são construídos e significados pelas alunas e seus interlocutores ao longo das interações sociais.

No fator “interação social”, percebe-se momentos variados para o interesse social das alunas, ora ausente, ora reduzido e, na grande maioria das vezes, um interesse social demonstrado por sua maneira própria de interagir. Uma das alunas, Alice³, busca interagir socialmente, ao seu modo, com a sua estereotipia, aproximando-se, gritando para se expressar e tocando na cabeça ou no ombro das pessoas. Já a outra aluna, Denise⁴, apresenta momentos de rejeição à interação, afastando as pessoas de si com empurrões e preferindo tarefas individuais.

Apresentamos as características acima sem a pretensão de classificá-las como provenientes apenas do diagnóstico de TEA, pelo contrário, queremos enfatizar o entendimento de que também são uma construção cultural.

Sob esta perspectiva histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento das funções humanas, tais como a atenção, a memória, a comunicação, a construção de conceitos, o brincar, se dá nas relações sociais mediadas pelos outros, por objetos e pela linguagem (Vygotsky, 2011; Paoli; Sampaio, 2020).

Assim, numa relação dialética entre fator biológico e fator cultural, em que ambos fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento humano influenciando-se mutuamente (Gomes, 2002, p. 15), as dificuldades na comunicação e interação social caracterizadas pelo diagnóstico de TEA podem ser intensificadas ou minimizadas de acordo com o contexto sociocultural ao qual o indivíduo está inserido (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013; Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Vygotsky (1997), ao discutir a defectologia, aponta que as características apresentadas pelos sujeitos deficientes não são causadas apenas pelos déficits do substrato neurológico, mas também, por uma insuficiência no desenvolvimento cultural. Nesse sentido, o componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas, não sendo, então, o déficit orgânico o único responsável pelo destino da criança (GÓES, 2002; Bagarollo; Panhoca, 2010). (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013, p. 108 e 109).

O investimento nos aspectos socioculturais como estímulos para o desenvolvimento humano torna-se importante por permitir a modificação das características dos indivíduos, incluindo as estruturalmente biológicas. Deve-se, então, explorar e adequar as condições socioculturais para que se tenha a

³ Pseudônimo criado para preservar a identidade da aluna participante da pesquisa.

⁴ Pseudônimo criado para preservar a identidade da aluna participante da pesquisa.

oportunidade de alcançar habilidades ausentes ou não perceptíveis em uma pessoa. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vygotsky, 2011).

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) afirmam que a todos é dada a opção de modificar suas estruturas cognitivas e emocionais para adquirir novos conhecimentos e habilidades anteriormente não incluídas em seu desenvolvimento.

Quando falamos de modificabilidade do indivíduo assumimos que esta habilidade permite a aquisição de habilidades adicionais que não estavam previamente presentes ou acessíveis. Não nos referimos a habilidades que resultam de idade de desenvolvimento, maturidade mental ou resposta a experiência de desenvolvimento. Estas experiências de aprendizado relativamente diretas permitem que os alunos usem sua experiência acumulada para repetir ações bem-sucedidas e evitar erros. Diferenciamos estes tipos de mudanças, que dão outra característica à experiência e permitem o entendimento das experiências, de mudanças que levam o indivíduo a interagir com o mundo de forma diferente do que já foi previamente vivido (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 34).

Mas, para que a modificabilidade desejada seja possível, é preciso que o professor tenha primeiramente a convicção de que seu aluno, apesar de suas características, pode aprender, despendendo esforços para que isso aconteça.

A crença de que existem alternativas positivas, eficientes e significativas para contribuir com o desenvolvimento dos alunos é reforçada por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) inclusive quando diante de diagnósticos de deficiências múltiplas severas - físicas, sensoriais e mentais.

Entretanto, ainda há pessoas que não acreditam na capacidade de aprendizagem e transformação de alunos com deficiências ou, mais especificamente, com TEA. Em ambientes escolares, essas convicções equivocadas, infelizmente, resultam em propostas curriculares limitadas, não atualizadas e não significativas para aprendizagem de estudantes com TEA.

Paoli e Sampaio (2020) afirmam que o senso comum erroneamente ratifica tais impressões devido ao desconhecimento das singularidades do TEA, o que pode dificultar ou afastar as pessoas com TEA de intervenções necessárias para seu desenvolvimento.

Essas impressões à primeira vista, a nosso ver, podem levar a situações que venham a obstaculizar o desenvolvimento de pessoas com autismo. Explicamo-las: com a preocupação de não interromper seus estados aparentes de introspecção e de solidão, de não incomodá-las, de não irritá-

las, de não tirá-las de seu equilíbrio, pelo receio de se frustrarem com a recusa de uma possível busca de interação ou por não saber como estabelecer o contato, as pessoas, em seus ambientes de convivência mais próximos (escola, espaços de lazer, festas de aniversário etc.), acabam por se afastarem; com isso, excluem as pessoas com TEA das condições objetivas que orientam seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, quais sejam: as múltiplas relações sociais. (Paoli; Sampaio, 2020, p. 175).

Dessa forma, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre as características individuais da criança com TEA a fim de entender a sua forma de interagir socialmente e intervir no intuito de ampliar as suas possibilidades de interação.

Existindo, a criança com TEA interage; ao seu modo, mas interage. A atenção, o olhar, a comunicação, inerentes à interação, ocorrem por outras vias, não as típicas que estamos acostumados a ver, mas de forma própria, de acordo com a individualidade da criança.

Em uma perspectiva Histórico-Cultural de intervenção sobre a atenção, é fundamental o papel do outro para que essas crianças signifiquem suas ações e o mundo ao seu entorno. Quando as ações em si, mesmo atípicas e mínimas das crianças com autismo são ignoradas, não se contribui para que elas se apropriem dos significados culturais dos seus movimentos, das suas tentativas de comunicação, da forma de brincar e de se relacionar. Apenas a partir do olhar atento do outro é possível valorizar, identificar e intervir em suas manifestações atípicas, significando seus movimentos, evidenciando que seu comportamento apresenta um significado para o outro. Dessa forma, o outro é o responsável por significar as ações da criança que, gradualmente, interioriza os sentidos sociais e complexifica sua conduta, passando a ser ações para si. Dessa forma, obviamente, não podemos admitir que crianças com autismo não desenvolvam atenção por apresentarem dificuldades em apropriar-se da atenção compartilhada de modo típico. Também seria um equívoco supor que a ausência de fala, por si só, impeça a comunicação social, pois assim como ocorre em outras situações, são possíveis estratégias alternativas eficazes (Paoli; Sampaio, 2020, p. 181).

Ciente de que esta “interação sociocultural é capaz de causar uma modificação estrutural significativa no ser humano” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), há que se oferecer uma mediação docente capaz de favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais das estudantes e contribuir para a superação dos seus conflitos de interação social, promovendo, assim, a inclusão.

1.2. Fundamentos teóricos de construção da Unidade Didática e de análise da Mediação Docente

O estudo da mediação docente é realizado a partir da descrição de uma prática educativa, o que abrange desde a fase de planejamento para a elaboração de uma Unidade Didática, de forma a explicitar a intencionalidade pedagógica que vai nortear a proposição de atividades e a sua adequação ao longo do processo, até o relato da construção dialógica, entre professora e alunas com TEA, ou seja, das Experiências de Aprendizagem Mediadas – conceito proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014). No presente estudo, após avaliação diagnóstica das alunas e pautado em nossa experiência docente, definimos o conteúdo e a metodologia de condução das atividades a partir das diretrizes psicopedagógicas da psicomotricidade, tendo como referência dois autores chaves: Vecchiato (2003) e Lapierre e Lapierre (2010).

1.2.1. Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein

Concordamos que o indivíduo, além da sua constituição genética, é um ser cultural, cujo desenvolvimento se dá através de experiências de aprendizagem mediadas, ou seja, através de ações intencionalmente direcionadas à produção de significados, propulsoras de constantes modificabilidades, isto é, de possibilidades de trajetórias diferentes das já vivenciadas (Zanatta Da Ros, 2002).

Experiências de Aprendizagem Mediadas (EAM) são, portanto, experiências vividas entre um indivíduo e alguma situação ou objeto que são culturalmente significados por um mediador, pressupondo, então, uma relação social entre mediado e mediador, no nosso caso, alunas com TEA e professora, respectivamente.

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:59), “a EAM ocorre quando uma pessoa (mediador) que possui conhecimento, experiência, e intenções medeia o mundo, o torna mais fácil de entender, e dá significado a ele pela adição de estímulo direto”.

Diferentemente a outros modelos de aprendizado em que a exposição direta a um estímulo é capaz de gerar uma resposta ao indivíduo e redundar em aprendizagem, a EAM inclui, necessariamente, o ser humano mediador, responsável por significar o estímulo (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Isso quer dizer que, além de apenas aprender que pássaros assobiam, através do estímulo sensorial de visualizá-lo e ouvir o seu canto, o(a) aluno(a) pode adquirir o conhecimento de que os

pássaros assobiam para se comunicar com outro pássaro da sua espécie, se houver um mediador que explique o significado do assobio ou que entregue estratégias capazes de desenvolver habilidades de entender fenômenos e de fazer associações e conexões.

Em uma experiência de aprendizagem mediada, o organismo (O), sendo exposto diretamente a um estímulo (S) reage e responde (R) com habilidade e completude apenas após as características do estímulo terem sido organizadas, classificadas, diferenciadas, moldadas e adaptadas, e organizadas por um mediador maduro (H) (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 71).

Em nossa Unidade Didática, pretendemos ampliar as possibilidades de estímulos para a aprendizagem com a intencionalidade de significar as experiências corporais. A mediação docente torna-se ainda mais importante diante da nossa realidade educacional com alunas com TEA que, particularmente, apresentam pouca iniciativa quando expostas a objetos ou situações diversificadas. “Desta forma, a mediação aumenta a habilidade de uma pessoa derivar benefícios a exposição direta ao estímulo” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:77), caso contrário, as experiências e, por consequência, o aprendizado ficariam limitados.

Mas como certificar-se de que a interação professora-alunas é de fato uma mediação para aprendizagem? Para isso, Feuerstein deixa claro que três parâmetros são essenciais para transformar a interação entre a professora e as alunas com TEA em Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM), são eles: a) intencionalidade-reciprocidade; b) transcendência; e c) mediação do significado (Zanatta Da Ros, 2002, p. 36; Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 83; Caramori; Dall’acqua, 2015).

Intencionalidade-reciprocidade são critérios indissociáveis e pressupõem uma interação. É a intenção do mediador ao propor ações e ajustá-las de acordo com a resposta de seu mediado. Dentre outras ações, esses ajustes compreendem a mudança do estímulo ou de sua intensidade, o tempo prolongado ou encurtado em estimulação, o destaque ao que se deseja definir como foco da aprendizagem, tudo variando de acordo com a resposta do mediado para mobilizar sua atenção (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:83).

No contexto de alunas com TEA com dificuldades de interação social, vale destacar que as iniciativas de interação por parte das alunas se expressam sutilmente, bem como as respostas às proposições por parte da professora, demandando

sensibilidade e criação de vínculo afetivo na relação professora-alunas. Para Tébar (2011) apud Caramori e Dall'acqua (2015:375), “um dos comportamentos de um mediador que caracteriza o critério de intencionalidade-reciprocidade é justamente o estabelecimento de contato visual, proximidade e contato físico”.

Ao interpretar Feuerstein, Lidz (1991) destacou a importância do esforço intencional do mediador em chamar a atenção do seu mediado e, a partir da interação, envolvê-lo na atividade e, principalmente, manter a sua participação ativa (Cunha; Canal; Enumo, 2006:396). Dessa forma, a intencionalidade pode ser identificada no engajamento afetivo, na mobilização da atenção, na clareza da comunicação, no incentivo à participação e no apoio à aprendizagem (Lidz, 1991).

No parâmetro transcendência, as habilidades e conhecimentos adquiridos ultrapassam a linha do presente para aplicabilidade autônoma no futuro, estabelecendo relação entre o conhecer e o sentir. A transcendência permite a desejada modificabilidade cognitiva, capacitando o indivíduo mediado a interagir com o mundo com novas possibilidades de ação e reação para adaptar-se a novas situações (Zanatta Da Ros, 2002, p. 37; Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 89; Caramori; Dall'acqua, 2015).

A transcendência diz respeito à atitude do mediador de conduzir a criança para além de contextos concretos ou de necessidades imediatas, de forma que ela aprenda princípios gerais e objetivos que não se limitem ao contexto do “aqui e agora” ou de uma situação ou contexto específico (Cunha; Canal; Enumo, 2006:396).

A transcendência é um processo, por isso, na prática educativa, deve haver uma progressão intencional de atividades para que seja identificada na situação de continuidade das tarefas. Ao nosso ver, é este critério da EAM que permitirá a inclusão das alunas com TEA, afinal o objetivo de nossa intervenção é que a nossa mediação docente favoreça o desenvolvimento das habilidades sociais que poderão ser utilizadas pelas estudantes em outros contextos para novas interações.

Ao mesmo tempo em que a transcendência se apresenta como resultado e consequência da aprendizagem efetiva, também deve ser entendida como um recurso que auxilia na mediação para novas aprendizagens. Pois, no processo de aprendizagem, a transcendência permite a identificação de caminhos estratégicos que já foram positivos para aprendizagem, e que podem ser flexibilizados para novas

ações educativas, além de permitir a indicação da zona de desenvolvimento proximal das estudantes.

Feuerstein faz uma referência à necessidade de uma avaliação diferenciada da prática comum do ambiente escolar, onde o(a) aluno(a) é avaliado somente pelo que consegue fazer de maneira independente, passando a ser avaliado em interação com o(a) professor(a) (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Esse princípio se aproxima do conceito proposto por Vygotsky (1991; 2001) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que estimula a avaliação das aprendizagens em potencial de serem adquiridas, ao invés de analisar somente o que o estudante consegue fazer sozinho (aprendizagens já efetivadas), indicando que é preciso avaliar o que o estudante faz com auxílio (aprendizagem potencial). Dessa forma, os dois autores acreditam que o professor mediador deve direcionar as estratégias pedagógicas para as zonas de desenvolvimento potenciais para que a modificabilidade das estruturas cognitivas seja realmente possível.

Neste contexto, para melhor compreender a importância do professor no desenvolvimento e inclusão da criança com deficiência, principalmente aquela que tem autismo, pode-se adotar o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), entendida como um domínio de constante transformação a partir do amadurecimento de funções cognitivas que futuramente serão consolidadas (OLIVEIRA, 1997). Dessa forma, para que o aluno obtenha sucesso em seu desempenho, o professor deve reconhecer seu nível de desenvolvimento intelectual proximal para, então, conduzi-lo a estágios ainda não alcançados, fazendo com que ele atinja níveis mais avançados de desenvolvimento real (Farias; Maranhão; Cunha, 2008, p. 368).

Quanto ao parâmetro mediação do significado, tem-se a significação contínua e intensiva, atribuindo valor e sentido à experiência vivenciada com objetivos compreensíveis e válidos para o mediado, e elevando o seu desenvolvimento. O significado dado às Experiências de Aprendizagem Mediada reflete e contribui para os valores, costumes e normas que regulam os comportamentos compartilhados culturalmente (Zanatta Da Ros, 2002, p. 38; Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 92; Caramori; Dall'acqua, 2015).

O processo de significação é muito importante para o aprendizado e isso se intensifica quando em relação a crianças com TEA. Inicialmente, é um desafio interpretar corretamente a intenção de uma ação da criança. Mas, na mediação docente, a partir da proposta do educador para atividade, criança e mediador construirão, juntos, sentido e significado àquela atividade. Assim, aos poucos, tanto a

professora como as alunas com TEA vão internalizando o conhecimento e a compreensão da atividade educativa. É o que se deseja em nossa proposta de Unidade Didática.

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:82), intencionalidade-reciprocidade, transcendência e significado correspondem aos parâmetros universais de uma EAM, pois estão presentes em todas as interações que caracterizam uma mediação docente.

Rezende (2017) analisou os componentes da mediação de Feuerstein, articulando-os com os conceitos teóricos de Vygotsky para construir um diagrama, chamando-o de “Ciclo de Mediação”, que descreve os parâmetros “intencionalidade-reciprocidade” e “significado” no movimento dialético entre mediador e mediado (professora e alunas). Nesse diagrama, Rezende (2017) situa a “transcendência” em posição diferenciada, como recurso auxiliar de mediação, tendo em vista que a sua ocorrência se dá ao longo da prática educativa, quando começam a aparecer os resultados, e não imediatamente no ato da interação.

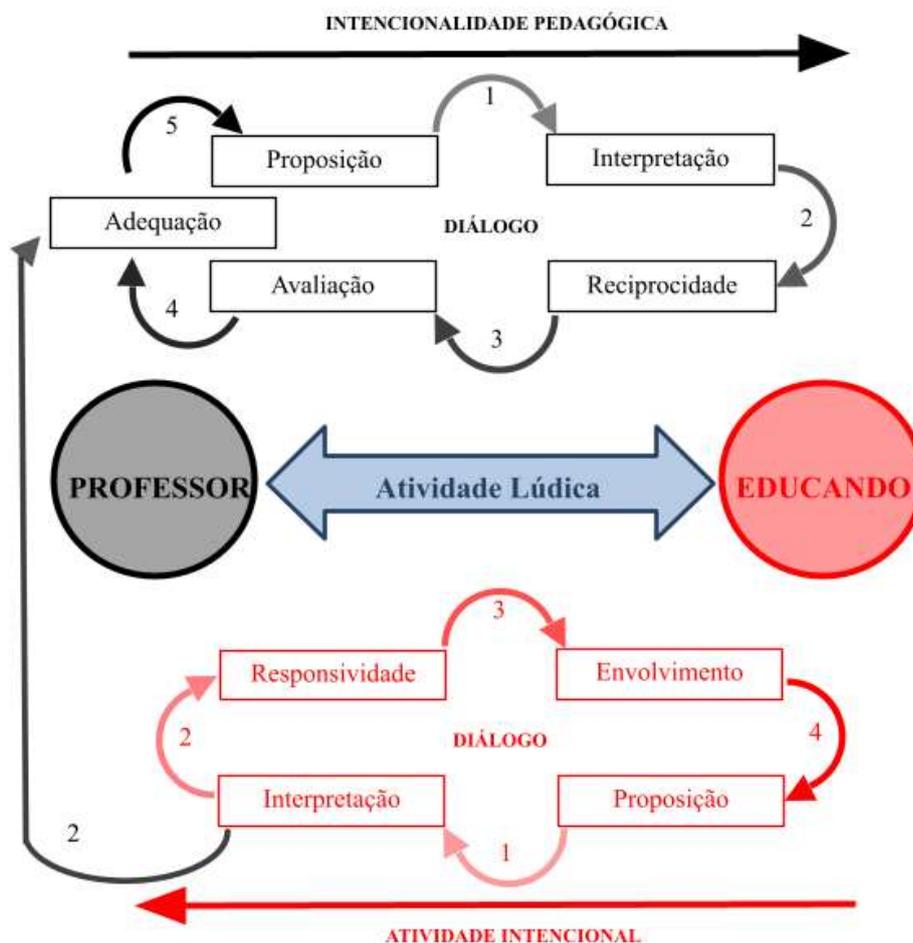
O Ciclo de Mediação destaca o caráter bidirecional da interação na mediação docente, o que significa que o compartilhamento de interpretações de ações intencionais ora serão iniciadas pela professora e ora serão iniciadas pelas alunas, considerando-as como co-construtoras do processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar que a intencionalidade das proposições não é prerrogativa da professora, bem como a reciprocidade não é dever apenas das alunas. Assim, as alunas também atribuirão significados em suas ações intencionais e devem ser interpretadas com atenção pela professora, a fim de demonstrar responsividade.

Os significados enunciados pelas alunas e interpretados pela professora servirão de informações para adequar as novas estratégias de mediação docente, que estarão atribuídas de novos significados a serem, novamente, interpretados pelas alunas e respondidas em sua reciprocidade (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Assim, o processo de mediação ocorre de forma cíclica, “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 atividade do outro” (Rezende, 2017).

A Figura 1 representa o diagrama do Ciclo de Mediação criado por (Rezende, 2017), demonstrando visualmente as quatro fases da mediação docente.

Figura 1. Ciclo de Mediação



Fonte: Rezende, 2017.

O diagrama do Ciclo de Mediação apresenta professor e educando dialogando através da atividade lúdica. A parte na cor preta expressa a intencionalidade pedagógica do professor (direção professor → educando), mostrando que a sua proposição é interpretada pelo educando que, caso tenha reciprocidade, vai responder participando ativamente na atividade proposta. O professor, então, avaliará a resposta do educando e, caso necessário, adequará novas proposições. A vermelha, por sua vez, expressa a outra direção do Ciclo de Mediação (educando → professor), em que o educando, em sua atividade intencional, propõe um significado que deverá ser interpretado pelo professor. O professor pode ter uma postura responsiva e envolver-se com a atividade proposta pelo educando, ou interagir com o educando por meio da adequação de novas proposições, a partir

da interpretação sobre as experiências de aprendizagem que são importantes para o educando. O educando, por sua vez, retoma o seu papel na interpretação da nova proposição, mostrando estar envolvido no processo de mediação docente, o que trará novos elementos a serem significados para esse diálogo ininterrupto.

A visualização do ciclo de mediação facilita o entendimento da dialética da mediação docente, bem como “permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo de ensino-aprendizagem” (Rezende, 2017). Quando, por exemplo, o professor direciona a interpretação à sua proposição a apenas uma solução específica, reduzindo o espaço de diálogo com o educando. Ou quando o professor se exime da responsabilidade de ser responsivo, eliminando a possibilidade de o processo de ensino-aprendizagem iniciar-se através da ação intencional de educando com a justificativa de precisar ter o “controle” das ações educativas. Por fim, agindo dessa forma, o professor demonstra a incapacidade de ouvir e retira do estudante o direito ao protagonismo no seu processo de ensino-aprendizagem.

O Ciclo de Mediação também pode ser rompido pela inibição dos educandos em propor ações ou em responder às intenções do professor, não permitindo, assim, o diálogo para a mediação docente.

Além dos componentes universais da mediação docente, há também outros nove parâmetros que são chamados de “situacionais ou específicos por fase porque não ocorrem em toda interação, mas estão relacionados com experiências, necessidades e exposições específicas do aprendiz” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:82).

Ou seja, são parâmetros que diferenciam uma mediação de outra e dependem do contexto cultural ao qual o processo de mediação está inserido, além de serem relativos às singularidades da professora e das alunas e, por isso, “têm o potencial de enriquecer o caráter da EAM” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:94). São, portanto, *recursos auxiliares da mediação docente*. A seguir discutiremos brevemente sobre cada um deles.

1.2.1.1. Mediação do sentimento de competência:

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:95), o sentimento de competência não é inato ao ser humano. Para desenvolvê-lo, é preciso viver a experiência de uma situação positiva que promova a sensação de ser capaz. O mediador deve ser

responsável ao escolher atividades próximas à competência real do mediado, porque ainda requerem esforço, mas possíveis de serem concluídas com o auxílio da mediação, reforçando positivamente a capacidade do mediado de realizá-las.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) destaca que a situação positiva a ser destacada pelo mediador deve estar relacionado ao processo de realização da tarefa e não ao resultado. Esse destaque é importante porque ainda estamos lutando contra uma educação que culturalmente valoriza o desempenho e descarta o processo de ensino-aprendizagem, gerando o desinteresse dos alunos e a evasão escolar.

O sentimento de competência tem o efeito contrário. Sentindo-se capaz, as alunas tenderão a estar motivadas para novos desafios e a sentir confiança para experimentar situações não familiares, engajando-se no seu projeto educacional.

Em nosso contexto educativo, em geral, o corpo escolar costuma destacar as limitações das alunas com TEA, não enxergando suas potencialidades. Mais uma vez reforçamos que é impossível desenvolver o sentimento de competência nas alunas se nós mesmos, enquanto seus professores, não acreditarmos na sua capacidade de aprender. Por isso, nossa Unidade Didática tem por pilar o pressuposto de Feuerstein (1988) apontado por Turra (2007:306): “o sujeito que eu vou mediar é modificável”, ou seja, nossa mediação docente será capaz de gerar novas competências em nossas alunas, transformando-as.

Rezende (2017) organiza o conceito de competência como um recurso de medição referente a dois aspectos interrelacionados, mas independentes entre si. O primeiro aproxima-se do conceito de Feuerstein sobre o sentimento do educando sobre sua competência, mas é detalhado em estratégias para a *percepção subjetiva da competência*, fortalecendo a autoconfiança na capacidade de aprender; e para a percepção da *mudança no desempenho*, demonstrando para as alunas que o seu desempenho tem se modificado ao longo da atividade educativa.

O segundo aspecto da competência para Rezende (2017) refere-se à adequação da dificuldade da atividade a fim de viabilizar a participação das alunas, uma aproximação ao conceito elaborado por Lidz (1991) de *regulação da atividade* (Cunha; Canal; Enumo, 2006:399). Nesse aspecto, pode-se ajustar o nível de dificuldade à competência real das alunas, ajudando-as a perceberem sua competência; ou pode-se propor *desafios*, ajustando o nível da dificuldade à

competência potencial, alcançando a ZDP (Vygotsky, 1991) das alunas, e fornecendo o apoio necessário para o sucesso na atividade.

Propor desafios, para Feuerstein, é criar estratégias de mediação para busca de novidade e complexidade, descrito logo mais, no item 6 deste referencial teórico.

1.2.1.2. Mediação da regulação e controle de comportamento

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:97), a mediação da regulação e controle do comportamento apresenta duas direções. A primeira é auxiliar o mediado a controlar a impulsividade em dar uma resposta antes de ter o conhecimento de todos os fatores envolvidos para responder à determinada situação problema. A segunda direção está no auxílio da identificação da urgência da situação, pois, em alguns casos, será necessária uma resposta rápida, e o mediado deverá reconhecê-los.

Rezende (2017) concorda com a definição desse recurso de mediação, mas prefere chamá-lo de *autorregulação*, para evitar o entendimento errôneo de um controle externo, coercitivo e imediato de algum comportamento, conduzindo a interpretação do conceito como uma estratégia processual de mediação que cria no educando a capacidade de se autorregular. Além disso, acrescenta ao conceito o entendimento de ser um recurso para incentivar o educando a persistir na realização da atividade, como parte intrínseca do processo de aprendizagem.

1.2.1.3. Mediação do comportamento de compartilhar

Mediar para o comportamento de compartilhar está relacionado a auxiliar o mediado a experiências que gerem a habilidade de se aproximar do outro, de estabelecer contato e de comunicação que permitam o compartilhamento de ideias e, por conseguinte, o aprendizado em conjunto (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:99).

Turra (2007:304) destaca que o comportamento de compartilhar pressupõe a habilidade de comunicação, por isso a mediação docente deve objetivar o desenvolvimento da capacidade de se comunicar. Entendendo a comunicação como um dos fatores para a interação e para o compartilhamento - habilidades sociais - nossa Unidade Didática estará voltada para esse desafio de oferecer experiências de aprendizagem mediadas que desenvolvam a comunicação.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:100) enfatizam que pessoas com TEA apresentam dificuldades oriundas da “inabilidade de compartilhar com seu próximo e participar com ele em experiências compartilhadas”, o que torna a mediação para um

comportamento de compartilhar consideravelmente relevante para nossa intervenção educativa.

Nosso planejamento pedagógico, portanto, deve abarcar experiências de aprendizagem com o outro, em parceria, em cooperação, auxiliando as alunas no desenvolvimento de sua capacidade de interagir e ampliando as suas possibilidades de aprender compartilhando.

Rezende (2017) destaca que a *experiência compartilhada*, como recurso estratégico para atuar cooperativamente com as alunas, cria um vínculo empático que pode auxiliar a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida durante a atividade educativa.

1.2.1.4. *Mediação da individualização e diferenciação psicológica*

A mediação da individualização e diferenciação psicológica é o direcionamento de experiências para que o mediado construa o reconhecimento das diferenças de opiniões, de crenças, de costumes, de comportamentos, para o desenvolvimento do senso de respeito às divergências, mas também de respeito às suas individualidades, contribuindo para sua autoestima (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:102).

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:100) afirmam que a mediação da individualização e diferenciação psicológica é mesmo um contraste à mediação do comportamento de compartilhar, mas ambas são complementares para o desenvolvimento do mediado, que precisa conhecer elementos distintos para construir a sua individualidade e fugir da padronização de comportamento.

É muito importante que a professora identifique as diferentes formas de interação e comunicação das alunas com TEA, acolhendo-as e respeitando-as. Este deve ser o ponto de partida para mediar a construção do conhecimento das alunas de que suas diferenças não são exclusivamente relacionadas ao TEA e sim às suas singularidades, contribuindo para a sua autoestima. Em vista disso, a professora deve estar aberta à diversidade de respostas possíveis à intenção de sua atividade, abrindo espaço para a correspondência das alunas e para o diálogo. Exigir respostas esperadas, respostas padronizadas, além de romper o ciclo de mediação, é desconsiderar a individualização das estudantes.

Rezende (2017) atualiza a nomenclatura desse recurso de mediação para o termo “*singularidade*”, trazendo a interação dialética entre as influências socioculturais, as experiências da histórica de vida e da personalidade de cada aluna.

1.2.1.5. *Mediação da busca de objetivos, colocação de objetivos e alcance de objetivos*

A mediação da busca de objetivos é oferecer ao mediado, opções de objetivos em potencial de serem alcançados no futuro, precisando para isso, estimular o pensamento abstrato e representacional de que uma ação presente possa ter resultados apenas no futuro (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:102-103).

Este recurso auxiliar de mediação, também chamado de *inspiração* (Rezende, 2017), depende do desenvolvimento aprimorado da função psíquica das alunas, pois é complexo o entendimento do valor transcendental de que investimentos em objetivos potenciais no plano atual só gerarão consequências no plano futuro. Assim como plantar uma árvore hoje para que as próximas gerações usufruam do seu alimento (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:103).

1.2.1.6. *Mediação da busca por desafio, novidade e complexidade*

A mediação da busca por desafio, novidade e complexidade está relacionada ao encorajamento para experimentar novas situações, não familiares, para que o mediado possa se envolver em novos desafios e ampliar o seu repertório de vivências e aprendizados em vez de paralisar diante do novo ou do diferente (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:104-105).

O diagnóstico de TEA pode levar familiares e professores a uma superproteção que pode refletir numa privação cultural de experiências desafiadoras às alunas com TEA, limitando o seu processo de ensino-aprendizagem (Paoli; Sampaio, 2020). Tendo em vista que o desenvolvimento ocorre mediante a presença de uma necessidade a ser superada (Vygotsky, 1991), expor as alunas às situações desafiadoras, concedendo-lhes ferramentas para vencê-las, é recurso auxiliar fundamental para a mediação docente gerar aprendizagem.

Rezende (2017), nomeia esse recurso auxiliar de mediação como “*desafio*” e o vincula à regulação da atividade, como forma de adequar a dificuldade da atividade à competência potencial do educando.

1.2.1.7. Mediação da consciência de ser uma entidade modificável

Além do mediador acreditar na capacidade do mediado de desenvolver novas competências e ter suas estruturas cognitivas modificadas através das experiências de aprendizagem mediada, o próprio mediado deve se reconhecer como sujeito modificável ao perceber que os seus esforços resultam em melhorias no seu processo educativo (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:105-107).

Ainda segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:106-107), quando as alunas têm experiências que atestam a mudança no seu desenvolvimento a partir de seu esforço, passam a ter um otimismo ao se sentirem capazes e se permitem vivenciar novas proposições pedagógicas. Em vista disso, é preciso romper com as avaliações que verificam resultados e passar a considerar as mudanças havidas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando os esforços das estudantes.

1.2.1.8. Mediação da alternativa otimista

Mediar para a construção de um ponto de vista otimista parece óbvio quando o seu contrário, pelo sentido da palavra pessimista, é repreendido. Mas é importante atentar-se para esse recurso auxiliar de mediação, pois podemos não perceber que a crença cultural de proteger o aluno do desapontamento pelo erro acaba por coibir a tentativa e dar um sentido pejorativo ao “erro”, como algo a ser evitado e não como algo pertencente ao processo natural de aprendizagem (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:107).

Por outro lado, escolher a alternativa otimista impulsiona as alunas a tentarem, reunindo as ferramentas necessárias para tornar a tarefa possível de ser realizada e encorajando-as para novas experiências de aprendizagens mediadas (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:107). Turra (2007:304), exemplifica que uma estratégia otimista de mediação docente anuncia previamente as possíveis dificuldades, mas também apresenta os recursos para superá-las, motivando a tentativa, a experiência.

1.2.1.9. Mediação do sentimento de pertença

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:106-108), a mediação do sentimento de pertencimento varia com o contexto sociocultural do mediado, mas é importante especialmente em ambientes familiares instáveis, inseguros e limitados que podem gerar a sensação contrária de não pertencimento.

As alunas precisam se sentir seguras no ambiente escolar para confiar em nossa aproximação corporal e envolver-se nas atividades docentes. O nosso afeto deve ser capaz de desarmar seus bloqueios e permitir que sintam o nosso comprometimento em acolhê-las, favorecendo a interação que será necessária para a mediação docente. Ao sentirem-se pertencentes ao grupo escolar, as alunas também vão se sentir confortáveis para se expressar, se comunicar e, por fim, interagir.

Os parâmetros situacionais de mediação, também entendidos como recursos auxiliares de mediação, precisam ser ajustados de acordo com a realidade educativa vivenciada entre professora e alunas com TEA. Como o processo educacional é dinâmico, não se espera verificar todos os parâmetros na mediação docente a ser analisada nesta pesquisa pedagógica. Por vezes, será necessário repetir determinado recurso auxiliar na mediação para de fato beneficiar as alunas; assim como é possível que outro recurso específico não se enquadre nas estratégias para a mediação em questão.

É preciso ter consciência de que há situações que exigem um ajuste especial de mediação, acrescentar repetições, regular a intensidade do estímulo, bem como diminuir o ritmo de exposição a eles, etapa por etapa, para se garantir o benefício da EAM.

“Portanto, para vencer barreiras internas é necessário afinar a mediação de forma a vencer as barreiras. Se a mediação não alcança a criança, a EAM não acontece. A mediação é, com dissemos, uma interação que acontece apenas quando o *'loop'* que liga os três participantes do processo - o mediador, o estímulo e o mediado - é fechado” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, 2014:123).

Em vista disso, é oportuno considerar outros recursos que podem auxiliar a mediação apresentados por Lidz (1991), ao construir um instrumento de avaliação para EAM, adaptado para a língua portuguesa por Cunha, Canal e Enumo (2006). Nessa pesquisa, não utilizaremos este instrumento para avaliar quantitativamente nossas alunas, mas aproveitaremos seus conceitos como indicadores possíveis de serem colocados em prática em nossa mediação docente.

Segundo Rezende (2017) e Cunha, Canal, Enumo (2006) são eles:

(a) *atenção partilhada*, ou seja, a empatia da professora na sua capacidade de analisar a atividade na mesma perspectiva que suas alunas, encorajando-as;

(b) *regulação da atividade*, entendida como os ajustes nas características ou regras da atividade para que corresponda às competências atuais das alunas;

(c) *mobilização da atenção ou elogio*, correspondente aos incentivos verbais e não verbais administrados pela professora para manter as alunas engajadas na atividade;

(d) *responsividade contingente*, caracterizando a interpretação aplicada da professora, ao longo da atividade educativa, dos interesses e necessidades das alunas para atendê-las de maneira apropriada; e

(e) *envolvimento afetivo*, como a capacidade da professora demonstrar que se importa com suas alunas, que se preocupa com o seu processo de ensino-aprendizagem e sente prazer e satisfação em interagir com elas.

Quadro 1. Recursos Auxiliares de Mediação

Recursos Auxiliares de Mediação
<p>A. Experiência compartilhada - uso de estratégias para atuar cooperativamente com as alunas, criando um vínculo empático que auxilie a dosar, progressivamente a assistência a ser fornecida.</p>
<p>B. Regulação do nível de dificuldade - refere-se a dois aspectos.</p> <p><i>B.1. Regular à competência</i> - adequar o nível de dificuldade da atividade à competência real do educando.</p> <p><i>B.2. Desafio</i> - aumentar a dificuldade da atividade para a competência em potencial do educando, favorecendo o desenvolvimento de novas habilidades.</p>
<p>C. Mobilização da atenção - uso de estratégias para envolver as alunas e manter a sua participação ativa durante toda a aula.</p>
<p>D. Singularidade - uso de estratégias para incentivar as alunas a atuar com autonomia, de modo a favorecer a construção de sua identidade.</p>
<p>E. Envolvimento afetivo - demonstrar, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa.</p>
<p>F. Transcendência - auxiliar o educando a utilizar as suas habilidades já adquiridas na realização de novas atividades, em outros contextos e em outros momentos.</p>
<p>G. Responsividade contingente - uso de estratégias para realizar ao longo da atividade educativa, uma leitura aplicada das necessidades e dos interesses das alunas, de forma a atendê-las de maneira apropriada.</p>

Fonte: criado pela autora.

Reunimos os parâmetros situacionais propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) e Lidz (1991), organizando-os conforme a tabela abaixo, no intuito de facilitar o seu entendimento e a sua aplicabilidade, ajudando os professores a desenvolverem estratégias para uma EAM.

O conhecimento sobre a dinâmica do Ciclo de Mediação, bem como a apropriação dos recursos auxiliares possíveis de serem usados na mediação docente, contribui para a construção de um planejamento pedagógico enriquecido de estratégias que favoreçam efetivamente a aprendizagem das alunas.

Desta forma, ficam evidentes os motivos por que focar na mediação docente na elaboração das ações interventivas. Mais que interagir, queremos alcançar as Experiências de Aprendizagem Mediadas com as alunas com TEA participantes desta pesquisa. Um caminho possível para os estímulos da referida mediação está na vivência de práticas corporais entre professora e alunas.

1.2.2. Psicomotricidade na construção de atividades lúdicas da Unidade Didática

Pela formação em Educação Física, cujos objetos de estudos são o corpo e o movimento, elegemos o jogo e a prática corporal como estímulos a serem mediados em nossa Unidade Didática para desenvolver as habilidades sociais de nossas alunas com TEA. Para isso, referenciamos nossas ações nos pressupostos da psicomotricidade, entendida como:

Ciência que tem por objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (VIEIRA, BATISTA E LAPIERRE, 2005, p. 16 apud Boato, 2012, p. 37).

A psicomotricidade supera a dualidade mente e corpo e enfatiza que é por meio do corpo, que a criança se movimenta e age repetidas vezes, que vivencia experiências perceptivo-motoras que, aos poucos, estruturam o pensamento infantil. O princípio pedagógico da psicomotricidade destaca o corpo como forma de comunicação e como meio para o desenvolvimento de funções superiores, assim como, de habilidades socioafetivas que desempenham um papel chave no desenvolvimento humano. Sendo assim, escolhemos a psicomotricidade como a

estratégia basilar da nossa Unidade Didática para fundamentar as aulas de Educação Física para alunas com TEA.

De fato, as sensações provadas por meio das experiências psicomotoras serão estruturadas em formas perceptivas, que servirão à criança para conhecer tudo aquilo que a circunda e depois, progressivamente, para reordenar e catalogar esse conhecimento mediante o desenvolvimento de processos mentais cada vez mais complexos e abstratos (Vecchiato, 2003, p. 13).

No campo educativo, o objetivo da psicomotricidade é atuar sobre o corpo ou por meio do corpo para favorecer ou desenvolver processos mentais. Dessa forma, o docente deve propor exercícios ou conduzir a criança às experiências corporais que, diretamente ou indiretamente, serão utilizadas no campo cognitivo para o desenvolvimento de funções mentais, emocionais e sociais (Vecchiato, 2003:15).

O objetivo da abordagem educativa da psicomotricidade coincide e referenda o objetivo de nossa proposta de Unidade Didática em estimular a experiência de diversas práticas corporais a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais das alunas com TEA, permitindo que elas adquiram novas ferramentas para o estabelecimento de relações sociais.

Seja no campo educativo ou no terapêutico, o método preferencial preconizado pela psicomotricidade direciona a proposta de intervenção para o uso da atividade espontânea, quando a criança participa de forma intencional, volitiva e consciente, do jogo de exploração dos objetos, do espaço e do tempo, ao mesmo tempo em que conhece a si mesma e interage com os outros (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010).

Mais do que iniciar um planejamento com ações diretivas, a psicomotricidade orienta o educador a estar de corpo presente em contato com o aluno para entender as necessidades que aquele corpo está comunicando através de seus gestos e movimentações. A partir de então, mudam-se os objetivos e as estratégias de acordo com o que foi percebido nessa relação corporal.

Segundo Lapierre e Lapierre (2010:17), “a comunicação da criança exprime-se de modo infra verbal, de modo psicomotor”, presumindo um envolvimento corporal do professor para a construção de uma relação autêntica, capaz de dispensar ações diretivas, no intuito de observar a comunicação dos alunos na espontaneidade de suas relações.

Dessa forma, a intervenção educativa deve iniciar pela aproximação corporal entre a professora e as alunas com TEA, com a finalidade de identificar as suas singularidades. Vamos nos colocar à disposição da atividade intencional das alunas, a fim de conhecê-las, ou seja, de compreender sua forma de comunicação corporal e de construir vínculos afetivos para a trajetória educativa.

Em psicomotricidade relacional, o 'dizer corporal' substitui o 'dizer verbal' e assume essa função [de dizer tudo o que pensa e sente, sem escolher ou omitir]. Trata-se de estar à escuta do 'que se diz sem ser dito' (Lapierre; Lapierre, 2010, p. 39).

Nossa proposta interventiva tem este cuidado, de esperar pela ação espontânea das alunas com TEA, que deve ser observada com atenção. Caso não haja proposições por parte das estudantes, devido à dificuldade de iniciar interações sociais, a professora poderá assumir a responsabilidade de fazer proposições de práticas corporais, porém, deve continuar atenta às respostas que as alunas darão durante as experiências corporais, a fim de identificar alguma oportunidade para que assumam o protagonismo da EAM.

Em linha com o processo de flexibilização educacional e com a mediação docente, a psicomotricidade relacional também tem por princípio dar espaço às proposições das alunas, considerando-as como relevantes para a adequação das estratégias pedagógicas. A relação com as estudantes não pode ter sentido único. "Não levar em conta [os comportamentos dos alunos] é uma atitude cômoda, confortável para o adulto, mas que elude uma parte essencial do problema da educação" (Lapierre; Lapierre, 2010:18).

Percebemos aqui uma aproximação entre a teoria da EAM e a psicomotricidade. Ambas as abordagens priorizam esse processo intencional da professora/mediadora modificar as estratégias e as atividades de acordo com as respostas apresentadas pelas alunas com TEA/mediadas para que seu desenvolvimento seja efetivo. Trata-se da flexibilização educacional.

Reforçamos esse intuito de flexibilizar as ações educativas da intervenção em estudo, a fim de adequá-las às necessidades das nossas alunas com TEA. Para isso, diante do contexto de alunas não verbais, é preciso estar atenta à comunicação corporal.

A comunicação por meio do corpo é o pilar da psicomotricidade, estudada e verificada desde antes do nascimento. Ainda na vida uterina, o ser inicia o seu processo de desenvolvimento através da interação com a mãe e, posteriormente, das relações sociais no meio familiar: mãe-bebê-pai. São vários processos de fusão (sensação de pertencer a outro ser) e de difusão (vontade de separação-individação do outro) que variam de acordo com a necessidade do indivíduo (Vecchiato, 2003).

Esses processos ocorrem por meio de ações corporais (motricidade) que comunicam necessidades emocionais (psico). Por exemplo, quando um feto se movimenta em correspondência com o carinho e o canto da mãe, ambos estão estabelecendo um diálogo através de movimentos corporais relacionados à necessidade de amor e afeto. Quando recém-nascida, a criança chora e movimenta a cabeça com a boca aberta à procura da amamentação, ela também está comunicando com o corpo a necessidade de alimentação, correspondida pela mãe ao direcioná-la ao seio.

Por um bom tempo, o bebê vai se perceber como parte e extensão do corpo da mãe (fusão), querendo corporalmente estar com ela. Mas com o passar do tempo, já criança, vai sentir necessidade de se reconhecer como indivíduo e vai buscar por ações de separações, afastando-se corporalmente de sua genitora (difusão) e demonstrando a necessidade de desenvolver sua autonomia.

Resumidamente, a psicomotricidade deposita no jogo corporal o cumprimento das fases fusionais e de difusão, que possuem um papel chave no desenvolvimento. O exercício, ou seja, a possibilidade de reviver esses momentos, favorece a vivência desses processos que ainda estavam incompletos ou, por algum motivo, frustrados. A criança, por meio dessas experiências, tem a oportunidade de, ao longo do seu crescimento, superar eventuais dificuldades psicológicas, psicoafetivas ou psicossociais (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010) e amadurecer.

(...) pretende chamar a atenção sobre o jogo da criança como condição existencial indispensável para o seu crescimento, como realidade que lhe permite mais do que qualquer outra fazer dialogar o seu mundo interior com o seu mundo exterior e elaborar os conflitos e os traumas ligados à sua vida de relação (Vecchiato, 2003, p.91).

É válido informar que essas dificuldades estão no plano inconsciente e, muitas vezes, só conseguem ser vividas através do corpo em movimento, em jogo, até

mesmo entre pessoas normotípicas. Como estamos lidando com alunas não verbais, é imprescindível destacar mais uma vez a comunicação corporal.

A psicomotricidade, especialmente no aspecto terapêutico, tem por base prática o jogo e a relação corporal como realidades que unem e fazem conviver os processos primários com os secundários, os núcleos psicoafetivos e emocionais com os cognitivos mais racionais, onde é expressa tanto a comunicação verbal como a não verbal (prevalendo esta última) (Vecchiato, p. 95, 2003).

O uso do corpo como meio privilegiado de comunicação, descoberta de si, elaboração da estrutura psíquica e de desenvolvimento de processos de socialização mantém estreita relação com a área afetiva e emocional. Desta forma, para que o diálogo corporal seja válido é necessária uma resposta tônica, ou seja, uma resposta corporal carregada de emoção e sentimento que qualificam o contato corporal e a relação (Vecchiato, 2003, p. 31; Lapierre; Lapierre, 2010, p.43).

Nossa tensão muscular involuntária acompanha e expressa nossas tensões afetivas e emocionais, fazendo a postura do corpo se modificar de acordo com a emoção que estamos sentindo. Um corpo em contato com o outro é capaz de perceber a modulação dessa tensão e comunicar-se de acordo com a necessidade apresentada (Lapierre; Lapierre, 2010, p.43).

Por isso, reforça-se que durante a aplicação da proposta educativa, quando em realização das práticas corporais sugeridas, o corpo da professora mediadora deve estar disponível para essa troca de informações a partir do contato corporal qualificado com as alunas com TEA. Além disso, precisamos estar atentas às respostas corporais sutis, nos gestos e comportamentos das estudantes, a fim de flexibilizar as ações educativas para o estabelecimento do vínculo afetivo e comunicação. Assim, a partir do parâmetro da intencionalidade-reciprocidade, componentes essenciais das Experiências de Aprendizagem Mediada, o ciclo de mediação segue a sua dinâmica de negociação de significados entre a professora e as alunas com TEA.

É com base nos pressupostos apresentados pela EAM e pela Psicomotricidade que planejamos e atuaremos como professora da Unidade Didática, que prevê a realização de um bimestre de aulas de Educação Física para duas alunas com TEA, buscando encontrar possibilidades de mediações docentes dentro do contexto da classe especial em escola pública do DF.

CAPÍTULO 2- MÉTODOS

2.1. Pesquisa pedagógica

A pesquisa pedagógica é um delineamento de estudo que oferece para professores a oportunidade de serem pesquisadores de sua própria realidade educacional. É, portanto, um convite para que os professores superem a padronização das atividades educativas, por meio de uma reflexão crítica que permita testar a eficácia de intervenções que podem melhorar a aprendizagem de seus estudantes (Knobel; Lankshear, 2008).

Além de contribuir para reflexões e melhorias da prática educativa do professor pesquisador, a pesquisa pedagógica pode também melhorar a educação como um todo, pois outros professores poderão adaptar, em contextos similares, as estratégias didáticas que se mostraram eficientes para lidar com os desafios para a promoção de uma aprendizagem efetiva (Knobel; Lankshear, 2008). São estas finalidades que direcionam o percurso metodológico da pesquisa pedagógica no estudo da prática educativa.

Sendo assim, motivado pelas questões e preocupações da professora-pesquisadora com as insuficiências de sua realidade educacional, o presente estudo alinha o seu processo investigativo com o objetivo de auxiliar a professora a encontrar caminhos possíveis para a mediação docente com alunas com TEA, matriculadas em classes especiais, o que culmina com a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica.

O objetivo desta pesquisa pedagógica foi analisar a mediação docente entre professora e alunas com TEA, a partir da descrição de situações educativas relevantes vivenciadas durante a execução da intervenção pedagógica, a fim de refletir sobre os processos de construção, reconstrução e flexibilização das atividades educacionais.

2.2. Participantes

Os atores principais desta pesquisa foram duas alunas diagnosticadas com TEA, não verbais, com necessidade de apoio muito substancial, enturmadas em uma classe especial de uma escola de Anos Iniciais da rede pública do DF, pertencente à Regional do Guará - Brasília/DF.

Para terem seus nomes preservados, demos um nome fictício às alunas, chamando-as de Alice e Denise. Alice completou 18 anos em outubro de 2022 e Denise completou 17 anos em maio de 2022. A classe especial de Alice e Denise tem modulação para TEA e pode ter até dois alunos para um professor.

A professora, nesse caso, é a própria pesquisadora, do sexo feminino, 31 anos, formada em Educação Física pela UnB. Também participam da pesquisa a professora regente da classe especial, sexo feminino, 47 anos, pedagoga; a monitora, sexo feminino, 51 anos, com nível médio completo; o professor de Educação Física do turno vespertino da escola, sexo masculino, 44 anos; e os demais alunos (28 alunos) de uma classe comum de 5º ano, entre 10 e 11 anos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB, registrada sob o número: 5.311.564.

2.3. Métodos

Tratando-se de uma pesquisa pedagógica, iniciamos pela construção de uma Unidade Didática que deu ensejo a uma prática educativa, a fim de produzir os dados que permitiriam a análise da mediação docente ao longo do processo de aprendizagem. O termo Unidade Didática está de acordo com a caracterização dos produtos sugeridos na proposta pedagógica do ProEF, no intuito de adotar um modelo mais próximo da realidade educacional do que do meio acadêmico.

A pesquisa pedagógica, na medida em que se direciona para questões relacionadas com a aprendizagem, pressupõe uma análise interpretativa da própria prática educativa, como pesquisadora-professora, assim como, da interação e da aprendizagem com “outro”, no caso, as alunas com TEA. Como se trata de questões marcadas pela subjetividade, a maneira indicada para seu estudo é uma abordagem qualitativa de pesquisa, que recorre à pesquisadora como o principal instrumento para a produção de evidências. Nosso delineamento de pesquisa, portanto, não tem um caráter experimental, mas um enfoque descritivo, comprometido com uma avaliação e análise que se assemelha a um estudo de caso pedagógico, em analogia ao conceito de caso clínico da área de saúde.

Não se trata, portanto, de um experimento, no qual se deseja testar teorias, mas da construção de saberes docentes a partir da análise crítica de uma prática

pedagógica. Elaboramos e executamos, portanto, uma Unidade Didática, correspondente a um bimestre do calendário escolar, a fim de observar e avaliar se as alunas com TEA conseguiriam participar de forma efetiva das experiências de aprendizagem propostas. Não fomos para campo coletar dados, pois estávamos na escola, que é nosso espaço de atuação profissional; fomos para sala de aula, um ambiente com o qual já temos familiaridade.

A diferença entre uma atividade educativa que faz parte do cotidiano da escola e a atividade educativa que integra uma pesquisa pedagógica é basicamente a preocupação teórica, ou seja, enquanto a atividade educativa cotidiana lança mão dos conteúdos e métodos habituais, a atividade educativa da pesquisa pedagógica recorre a princípios teóricos específicos para subsidiar a tomada de decisão sobre conteúdos e métodos, como também, para fazer uma descrição das atividades realizadas, uma análise da mediação docente e uma avaliação dos resultados obtidos.

Se, mesmo assim, críticos insistirem que não conseguem ver a diferença, pois “bons” professores costumam planejar a atividade educativa a partir dos princípios teóricos presentes na proposta pedagógica da escola, como também, descrever e analisar os resultados de acordo com a teoria, temos que reconhecer que a proposta de Pedro Demo (2015)⁵ de “Educar pela pesquisa” já está mais presente na escola do que muitos são capazes de reconhecer, e que bons professores devem compartilhar os saberes docentes que resultam dessa sua postura investigativa.

2.4. Unidade Didática

Recorremos a duas abordagens teóricas para planejar nossa intervenção pedagógica: a teoria da EAM, de Feuerstein, e os princípios da psicomotricidade. Ambas as teorias se caracterizam como ponto de partida para a elaboração da proposta educativa em formato de Unidade Didática, não no sentido de testar ou discutir os seus conceitos na prática, mas sim no intuito de amparar a construção da atividade educativa.

Assim, a nossa Unidade Didática compreende três momentos: o primeiro de diagnóstico; o segundo de planejamento; e o terceiro de execução.

⁵ DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 10. ed. Campinas: Autores Associados Ltda, 2015.

2.4.1. Diagnóstico para construção da Unidade Didática

O diagnóstico foi destinado à análise e compreensão da realidade educacional e das características singulares das alunas com TEA participantes da pesquisa. Entendendo a educação como um fenômeno sociocultural, foi importante conhecer os elementos culturais e sociais que compõem o contexto escolar e interferem nas possibilidades da mediação docente, como também, dedicamo-nos a aprofundar a interação e a familiaridade com Alice e Denise, de forma a participar da sua rotina escolar. A observação atenta às alunas e à sua expressão corporal é capaz de fornecer informações sobre suas necessidades para alicerçar a organização das estratégias pedagógicas (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010).

Por isso, durante o primeiro bimestre letivo de 2022, no turno vespertino, estivemos presentes nas aulas de terça e de quarta-feira da classe especial de Alice e Denise. Esse período de avaliação diagnóstica incluiu uma participação ativa nas atividades, pois para conhecer é preciso interagir. A partir da diretriz pedagógica da psicomotricidade, colocamo-nos corporalmente à disposição para uma relação autêntica, no intuito de conhecer suas formas de comunicação corporal e, paralelamente, iniciar a criação de vínculos afetivos que beneficiarão o decorrer de nosso processo educativo.

É importante destacar que, neste momento de avaliação diagnóstica, não fizemos proposição de atividades. Apenas correspondemos aos desejos e às iniciativas de interação das alunas, participando de suas atividades escolares. Ao iniciar a nossa interação social a partir dessa dinâmica, figuramos como parceiras de jogo, de forma que a comunicação corporal tem como ponto de partida a intenção das alunas. Investimos no princípio de que, envolver-nos nas atividades lúdicas como participantes, tanto nos dá acesso ao conhecimento das alunas, como também, criam uma receptividade para a mediação futura, quando estaremos na condição de proponente.

Foi importante que esse período de avaliação diagnóstica iniciasse antes da chegada de Alice e Denise na escola e que se prolongasse até a sua saída, pois isso permitiu acompanhar a interação entre elas, os familiares, os demais professores e colegas da escola. A avaliação diagnóstica também deve ser realizada em todos os momentos do cotidiano escolar, ou seja: as atividades de sala, o lanche, as idas ao

banheiro, o intervalo e as aulas semanais de Educação Física, que ocorreram em conjunto com uma classe comum da escola.

O tempo em que estivemos inseridos na rotina escolar das estudantes foi importante porque permitiu um conhecimento direto e mais profundo das individualidades de Alice e Denise, o que inclui: suas preferências e rejeições, suas formas de comunicação e expressão, suas potencialidades e dificuldades. Além disso, foi fundamental para que elas também nos conhecessem, iniciando, assim, a construção de um vínculo afetivo que favoreceu uma relação de confiança mútua.

De maneira complementar, foi realizada uma consulta ao Laudo Psicopedagógico e aos relatórios escolares disponíveis sobre a trajetória de vida de Alice e Denise, o que contribuiu para ampliar o acesso a informações relevantes sobre o desenvolvimento escolar e pessoal delas.

É importante ressaltar que esse momento de avaliação diagnóstica não deve ser considerado como preparatório e sim como parte integrante da Unidade Didática. Toda atividade educativa deve iniciar pelo conhecimento dos(as) alunos(as). Como educadores(as), é preciso tomarmos consciência de que a qualidade do ensino depende da nossa capacidade de construir estratégias de mediação docente que sejam significativas para nossos(as) alunos(as). Sendo assim, entendemos ser extremamente relevante conhecer Alice e Denise para que as ações pedagógicas a serem propostas na Unidade Didática se adequem às suas características, e não o contrário. Aprofundar a relação professora/pesquisadora-alunas é condição necessária para subsidiar a comunicação e a interação que compõem a mediação docente a ser realizada na execução da Unidade Didática.

2.4.2. Planejamento da Unidade Didática

O planejamento da Unidade Didática consistiu na fase de elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida a partir das informações coletadas durante o momento de diagnóstico, com a finalidade de prospectar e, em seguida executar, o atendimento educacional da Educação Física como parte do PECM, para alunas com TEA que participam de uma classe especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF.

Inicialmente, vamos relatar, de forma sucinta, as informações obtidas a partir da fase diagnóstica. Essa organização do relato da pesquisa auxilia na compreensão

do planejamento da Unidade Didática, ao mesmo tempo em que indica que os dados da avaliação diagnóstica não devem ser confundidos com os dados da pesquisa, pois foram gerados como parte da elaboração da Unidade Didática, logo, fazem parte da “metodologia” inerente à atividade educativa que será, posteriormente, objeto de uma análise científica por meio da metodologia qualitativa proposta pela pesquisa pedagógica para a análise da mediação docente ocorrida durante a execução da Unidade Didática, nosso objeto de estudo.⁶

A primeira informação de destaque apresentada nos relatórios escolares das alunas é o histórico de matrículas em classes especiais. Alice e Denise estão neste contexto de interação reduzida da classe especial desde a Educação Infantil. A continuidade na modulação de classe especial para TEA é justificada por relatórios médicos que orientam expressamente a necessidade de seguimento individualizado em meio escolar. O avanço de nível de Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais não ocorre por conta de avanço pedagógico e sim por conta do avanço na faixa etária.

Um segundo ponto que nos chama atenção é o contato tardio das alunas com a Educação Física escolar. Somente em 2019, chegando em nossa escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alice (com 15 anos) e Denise (com 14 anos) tiveram aulas de Educação Física ministradas por professor(a) de Educação Física. Antes disso, as experiências corporais foram desenvolvidas e avaliadas por professores(as) pedagogos(as), regentes de sala. É importante ressaltar que essa aproximação das alunas à Educação Física escolar só foi possível porque nossa escola participa do PECM. Como o programa não abrange todas as escolas de Educação Infantil e de Anos Iniciais do DF, as alunas poderiam ter sido matriculadas em outra escola e, dessa maneira, continuar sua vida escolar sem essa oportunidade.

Segundo suas famílias, a logística familiar e a distância do Centro de Ensino Especial impedem a participação de Alice e Denise no atendimento complementar da Educação Física especializada no contraturno escolar⁷, o que corrobora para o

⁶ A construção do relato científico nem sempre é feita na ordem cronológica de ocorrência das fases da pesquisa.

⁷ Na rede pública do DF, os alunos com TEA matriculados em Unidades Escolares de ensino regular (nomenclatura dada a escolas comuns pela SEEDF) podem receber atendimento complementar especializado em Centros de Ensinos Especiais no contraturno.

afastamento das alunas a práticas corporais oferecidas por professores de Educação Física.

Essa privação de experiências corporais torna-se ainda mais preocupante quando observamos a rotina escolar das estudantes.

As alunas tinham o horário escolar reduzido; chegavam à escola às 13h30 e saíam às 17h30 acompanhadas de seus responsáveis. Diminuir o tempo de aula é um acordo entre responsáveis e direção escolar pautado na justificativa de também diminuir o desgaste pelo esforço de concentração e de autorregulação das alunas; e para evitar o desconforto de Alice e Denise com a agitação dos demais alunos no horário de entrada e saída escolar.

2.4.2.1. Descrição da rotina escolar de Alice e Denise

A rotina escolar das alunas abrangeu tarefas de pintura, de cobertura de pontilhados, de recorte e de colagem realizadas em sala de aula, sentadas na carteira escolar, planejadas a partir dos conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental do Currículo em Movimento e do Currículo Funcional, ambos da SEEDF. Eventualmente, havia a possibilidade de brincar e participar de jogos pedagógicos, mas também sentadas nas carteiras, como, por exemplo, jogos de montar, jogos de encaixe, jogos de alinhavo e massinha de modelar.

Para execução dessas atividades, era necessário o auxílio da professora pedagoga. Denise tinha concentração e coordenação motora fina para desenvolver suas atividades com autonomia. Já Alice apresentou mais dificuldades de sustentar a atenção, como também, limitações em relação à coordenação motora fina, precisando de mais ajuda, por isso, a professora pedagoga segura a mão de Alice e, juntas, realizam as atividades.

Toda aula começou por volta de 13h30 com a indicação visual do dia, do mês e do clima através de figuras que são coladas no quadro branco. Posteriormente, realizava-se uma ou duas tarefas e, se houvesse tempo, havia o momento para a massinha ou algum jogo pedagógico até a hora do lanche, aproximadamente às 14h50. O lanche era realizado em sala de aula. Essa é uma organização da escola, que oferece lanche para todas as turmas em suas salas.

Após o lanche, há um tempo de descanso nos colchonetes da sala para que Alice complete a sua digestão. Por ter compulsão alimentar, Alice se alimentava muito

rapidamente e, por isso, podia apresentar regurgitações, mesmo com as tentativas da pedagoga em servir o alimento aos poucos.

O descanso acabava às 15h20, quando começava o intervalo (15h20-15h40). As alunas desciam para a quadra esportiva com a monitora e com a professora pedagoga juntamente com todos os demais alunos da escola. Esse era o momento de maior atividade corporal. Denise ficava no seu cantinho fixo da quadra saltitando rapidamente, agitando os braços e negando qualquer aproximação. Alice ficava sentada junto à professora pedagoga e à monitora na mureta da quadra e, às vezes, levantava e corria agitando os braços e gritando para buscar interação com outros alunos. Em geral, os demais alunos estranhavam os comportamentos das alunas e se afastavam delas. Alguns apresentavam curiosidade e faziam perguntas sobre elas à professora pedagoga.

Acabando o intervalo, as alunas vão ao banheiro acompanhadas da monitora e da professora pedagoga e têm um tempo de descanso. A professora pedagoga orienta que elas se deitem nos colchões da sala para acalmar a agitação do intervalo. Esse tempo é variado, a depender da interpretação da professora pedagoga sobre a disponibilidade das alunas para execução de novas tarefas. Em geral, as alunas descansavam por 30 minutos e realizavam mais uma tarefa de sala para finalizar o dia de aula às 17h30.

Às terças-feiras, de 16h25 a 17h10 (45 min), as alunas participavam das aulas de Educação Física com uma classe comum de 5º ano com o professor de Educação Física do turno vespertino da escola. A professora pedagoga e a monitora levam as alunas para quadra esportiva, mas não participam das atividades propostas. O professor de Educação Física, sozinho, orientou a turma tentando incluir Alice e Denise nas atividades sugeridas.

Como Alice tem mais dificuldade de se concentrar e de sustentar atenção à atividade, normalmente se dispersava e ficava caminhando pela quadra. O professor de Educação Física não interferia nesse movimento e a deixava livre. Enquanto isso, ele dava as mãos para Denise e participava das atividades junto com ela.

Vale ressaltar que as atividades propostas pelo professor eram destinadas aos alunos da classe comum e que não havia adaptações para as alunas da Classe Especial. Isso ficava perceptível pelo nível de complexidade das atividades, que estão além do possível de ser realizado pelas alunas com TEA.

Tal postura pedagógica do professor assemelha-se à minha postura quando em atendimento às mesmas alunas no ano anterior, quando estavam matriculadas no turno matutino. Postura que traduz indefinições, insegurança e desconhecimento por parte de nós, professores de Educação Física, no atendimento às classes especiais que têm alunos com TEA. Em vista disso, esta pesquisa mostra-se relevante por contribuir com reflexões que podem melhorar o atendimento da Educação Física escolar em contextos similares.

Durante a fase diagnóstica, também foi possível recolher observações importantes sobre Alice e Denise a partir da nossa aproximação corporal e da disponibilidade para realização de atividades em parceria com as estudantes. Tivemos a oportunidade de conhecer o interesse de Denise em organizar objetos e analisar os momentos em que as estereotípias das alunas se faziam presentes, acompanhadas de expressões faciais que se modificavam a depender dos acontecimentos geradores desses comportamentos.

Nos momentos de “brincadeira com a massinha”, percebemos que o tempo de atenção de Alice e Denise para atividades livres pode ser reduzido, o que indica a importância da mediação docente tanto para propor uma diversificação da atividade, como também para construir um vínculo afetivo entre professora e aluna e entre as alunas. O estímulo direto a um objeto tem a aprendizagem limitada se não houver um agente mediador para significá-lo ou para propor diferentes experiências de aprendizagem com ele (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Portanto, nos propusemos a brincar de massinha com as alunas. Em nossa mediação docente, aproveitamos o interesse das alunas pela massa de modelar e as habilidades manipulativas que apresentavam para iniciar um jogo, onde “uma faz e a outra imita”. Parece um jogo simples, mas exige que as alunas observem o que estamos fazendo, e depois façam o mesmo, mas da sua maneira. Esse é um detalhe importante, pois as alunas podem não ser capazes de repetir o nosso padrão de qualidade, porém, o que importa é terem a iniciativa de fazer. Ao imitar os nossos gestos, as alunas indicavam o desejo de iniciar uma interação (Lapierre; Lapierre, 2010), apresentando, assim, uma maneira comum de tentar uma interação social, quebrando afirmações fixas e limitadoras de que as alunas não interagem.

Na atuação docente, devemos ter o cuidado de, deliberadamente, fazer algo que seja mais próximo das habilidades das alunas, como também, fazer algo

incompleto para verificar se as alunas têm a iniciativa de completar o que começamos a fazer (Vygotsky, 1991).

Os jogos oferecem diversas possibilidades de interação e nos permitem apresentar para as alunas desafios psicomotores, que deram ensejo a experiências de aprendizagem. A fase diagnóstica, portanto, revelou que as alunas conseguiam trabalhar em grupo e interagir conosco e entre si, como também, que construímos um vínculo afetivo que nos concede autoridade para atuar como mediadores, o que está expresso no interesse das alunas e pela atenção que dedicam a nós.

Sendo assim, no planejamento da Unidade Didática, foi possível incluir atividades que estivessem voltadas para favorecer o desenvolvimento de habilidades de interação social, pois as alunas foram capazes de direcionar e fixar o olhar em nós, como um vínculo de aprovação e reconhecimento, como também, de tomar a iniciativa de contato para estabelecer uma interação conosco e entre si, apesar das trocas interpessoais serem mais restritas.

Um ponto que merece destaque é a disponibilidade das alunas para o contato corporal, pois é algo que deve ser explorado, principalmente pelo fato de não recorrerem à linguagem verbal para interagir. O corpo disponível para contato se comunica e se entende (Vecchiato, 2003). A interpretação de gestos e expressões é o início da comunicação, e traz informações importantes para readequar as ações educativas de acordo com as necessidades anunciadas corporalmente. O corpo, portanto, mesmo que por meio de um objeto, como é o caso de uma bola ou um bambolê, deve estar no centro de nossa atenção.

Em síntese, a etapa diagnóstica reuniu informações pertinentes acerca das limitações e das potencialidades a serem exploradas na construção da Unidade Didática.

Quanto às limitações, observamos (1) *poucas oportunidades de práticas corporais*, resumidas nos momentos de intervalo (20 min) e de Educação Física em conjunto com uma classe comum (aula semanal de 45 min); (2) sendo estes momentos *isentos de intencionalidade pedagógica*, não havendo planejamento de práticas corporais direcionadas para as necessidades individuais de Alice e Denise; (3) que têm como grande desafio o *desenvolvimento das habilidades sociais de comunicação e interação*.

Quanto às potencialidades, confirmamos que (1) a *mediação docente* é capaz de favorecer experiências de aprendizagem, (2) ao aproveitar o *interesse das alunas* e direcioná-las a outras práticas, (3) a partir do *jogo de imitação* como estratégia para *interação*. (4) O *aspecto lúdico* e a *chancela* do (5) *vínculo afetivo* são caminhos tanto para a (6) *disponibilidade para o contato e para o diálogo corporal*, quanto para a aceitação de (7) *desafios psicomotores* que proporcionarão experiências de aprendizagens mediadas.

2.4.2.2. *Diretrizes pedagógicas da Unidade Didática*

Além das contribuições advindas da observação diagnóstica, pautamo-nos nos princípios teóricos da psicomotricidade (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010) e das Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), para construir nossa proposta de mediação docente com estratégias que acreditamos serem efetivas para a aprendizagem de Alice e Denise, alunas com TEA participantes da pesquisa. Segundo essas abordagens teóricas, a mediação docente, para ser significativa e promover a aprendizagem, precisa se revestir de uma flexibilidade, no sentido de modular as ações educativas de acordo com as respostas das estudantes, necessitando, portanto, de intencionalidade e reciprocidade na relação professora/alunas.

Entendendo o “desenvolvimento como um processo cultural” (Zanatta Da Ros, 2002:35), que inicia por meio das experiências que envolvem o próprio corpo (Vecchiato, 2003:13), utilizamos práticas e jogos corporais como estratégia para mediar e significar suas ações, a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais.

A Unidade Didática pretendeu aumentar os tempos de Educação Física escolar para a classe especial das alunas com TEA e direcionar intencionalmente as estratégias de mediação docente às necessidades reais de Alice e Denise, utilizando as práticas corporais como atividades para a conquista de habilidades sociais e psicomotoras que favoreçam a sua inclusão.

A Unidade Didática criou uma aula adicional de Educação Física, às terças-feiras, com 90 minutos de duração, para atendimento conjunto de Alice e Denise, durante o segundo bimestre letivo de 2022. Como se tratava de um horário adicional, não se retira de Alice e Denise os momentos em que ocorriam as interações com

outros(as) alunos(as) da escola. A proposta do atendimento individualizado das alunas pretendeu recorrer à psicomotricidade para que as alunas vivenciassem experiências de aprendizagem que desenvolvessem novas habilidades para estabelecer as interações sociais que desejam.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), em seu estudo com crianças com Síndrome de Down, constataram, após a intervenção, o surgimento de novas estruturas de pensamento com subseqüentes capacidades de realizações que até então eram tidas como inalcançáveis. Porém, afirmaram que o feito só foi possível devido a um grande esforço, visto que crianças com alguma deficiência “precisam de mediação especial, intensa e sistemática entre elas e o mundo para que aprendam e progridam” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014:58).

A cada aula, apresentamos um objeto, na seguinte seqüência: bolas, cordas, rolinhos de papel higiênico, bambolês, flutuadores tubulares, bastões, embalagens recicláveis diversas, caixas de papelão e tecido. A disponibilização de objetos se justifica pelo entendimento do jogo psicomotor como meio de continuação do processo de desenvolvimento humano (Vecchiato, 2003, p. 68), como também, dos diferentes estímulos que cada um oferece, como por exemplo, o dinamismo das bolas, a plasticidade das cordas, o simbolismo das caixas, o acolhimento dos tecidos e assim por diante. Lógico que o significado não é definido apenas por essa característica específica do objeto, mas pelo investimento das alunas nos jogos a partir do uso que atribuem a eles; o ponto central, nesse caso, é a diversificação, como estratégia para descobrir os interesses das alunas.

Logo, o comportamento, o movimento e a relação que as alunas teriam entre si, com os objetos e/ou com a professora traduziriam, corporalmente, suas necessidades inconscientes, suas etapas de amadurecimento ainda não concluídas. O jogo que Alice e Denise desenvolveriam, seria o meio importante para dar continuidade ao processo de maturação de suas habilidades sociais.

De fato, por intermédio do jogo a criança aumenta posteriormente o campo de ação, ampliando o seu espaço vital; aperfeiçoa o uso dos processos de simbolização (...); desenvolve a socialização por meio de modalidades de comunicação cada vez mais eficazes (Vecchiato, 2003, p. 79).

Caso, não houvesse iniciativa por parte das alunas, iniciáramos a nossa interação agindo corporalmente com os objetos. Segundo Lapierre e Lapierre (2010), a imitação dos gestos é indicativo do desejo de interação social. Portanto, se as alunas

imitarem os meus gestos motores, teremos nossa interação firmada, possibilitando o direcionamento intencional a novas ações que promovam o seu desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

Com a interação iniciada, deve-se permanecer com a metodologia de considerar as informações, apresentadas na reciprocidade corporal das alunas às nossas ações, para modular e adequar as próximas estratégias de mediação.

Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014:84), “o processo de mediação pode ser comparado com um *loop*”, em que o professor/mediador, ao obter as respostas de seu aluno/mediado, adapta suas reações, muda a si mesmo ou modifica as atividades para que o aluno/mediado adquira novas habilidades. Este processo cíclico de mediação com a retroalimentação de estratégias docentes a partir das informações manifestadas pelas alunas com TEA, seja de forma iniciativa ou responsiva, representa o processo de flexibilização educacional para a promoção efetiva da aprendizagem.

As atividades escolhidas para nossa mediação docente foram as diversas práticas corporais que nos oportunizaram momentos de cooperação, de jogar com o outro, de desafios. Afinal, o corpo em movimento é o pilar para o desenvolvimento (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010).

O quadro abaixo apresenta os objetivos e as estratégias elaboradas para a Unidade Didática realizada com as alunas Alice e Denise. Ressalta-se que os objetivos apresentados se referem à nossa intenção educativa enquanto professora durante a atividade educativa, que deu ensejo à descrição da mediação docente, por meio de um Diário de Classe, que forneceu os dados para a análise da mediação docente, como parte da reflexão teórica realizada por meio da pesquisa pedagógica, como atividade científica⁸.

Ao final da realização de cada aula, o Diário de Classe foi preenchido, registrando os aspectos da mediação docente que mais chamaram a atenção da professora-pesquisadora durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

⁸ A separação entre atividade educativa e atividade científica, que demarca a diferenciação entre o papel de professora e o de pesquisadora, apesar de importante para superar possíveis desconfiças em relação ao caráter científico da “pesquisa pedagógica”, talvez não seja possível de ser realizado em todos os momentos, tendo em vista que a reflexão teórica inicia desde a fase diagnóstica, enriquece-se ao longo do planejamento e da execução da Unidade Didática, e culmina com a análise dos dados registrados no Diário de Classe, apesar de o relato dar e entender que acontece somente nessa parte final.

Quadro 2. Planejamento da Unidade Didática

Planejamento da Unidade Didática		
Aula	Objetivos	Estratégias
1	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto; - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas); - Observar se as alunas imitam os gestos da professora ou uma da outra (correspondência a uma proposição); - Observar se as alunas brincam entre si (interação entre pares); - Descobrir formas de interação a partir de atividades de interesse das alunas; - Propor interações a partir da mediação professora-alunas; - Iniciar a construção de uma rotina da Educação Física. 	<p style="text-align: center;">BOLAS</p> <p>1º- Disponibilizar duas bolas de pilates e dezenas de bolinhas de tênis, um balde e dois arcos; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.</p> <p>2º- Começar a brincar com as bolas a fim de incentivar (como um convite) a interação das alunas com os objetos, ainda sem sugerir ações.</p> <p>3º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor brincadeiras para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).</p> <p>4º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para diagnóstico de habilidades sociais e motoras.</p> <p><u>Sugestões:</u> quicar a bola, receber a bola, jogar bola uma para outra, jogar bola no balde, conduzir a bola com os pés, esconder e procurar a bola etc.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto; - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas); - Iniciar um jogo a partir do interesse das alunas a fim de iniciar uma interação (correspondência à minha proposição); - Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida; - Propor interações a partir da mediação professora-alunas; - Reforçar a rotina da Educação Física. 	<p style="text-align: center;">CORDAS</p> <p>1º- Disponibilizar duas cordas, dezenas de rolinhos de papel higiênico e folhas de rascunho; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.</p> <p>2º- Começar a brincar com os rolinhos e as cordas a fim de incentivar (como um convite) a interação das alunas com os objetos, ainda sem sugerir ações.</p> <p>3º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo de organização para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).</p> <p>4º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.</p> <p><u>Sugestões:</u> enfileirar rolinhos, montar torre de rolinhos, pendurar uma corda alta e outra baixa e passar os rolinhos por elas, “bater” a corda com os rolinhos pendurados para ouvir o som, pular corda em diversas alturas e/ou em movimento rasteiro no chão (“cobrinha”), passar por debaixo da corda, segurar a corda para a colega passar, cantar a música “Um dia um homem bateu em minha porta”, etc.</p>

- 3**
- Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto;
 - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (**proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas**);
 - Iniciar um jogo a partir do interesse das alunas a fim de iniciar uma interação (**correspondência à minha proposição**);
 - Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida;
 - Estimular a interação aluna-aluna a partir de jogos em dupla (jogar uma com a outra);
 - Reforçar a rotina da Educação Física.

BAMBOLÊS

- 1º- Disponibilizar bambolês e cordas; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.
 - 2º- Começar a brincar com os bambolês e as cordas a fim de incentivar (como um convite) a interação das alunas com os objetos, ainda sem sugerir ações.
 - 3º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo de organização para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).
 - 4º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.
- Sugestões: lançar o bambolê à frente, girar o bambolê, passar o bambolê pelo corpo “vestindo-se”, passar o bambolê pelo corpo da colega, transferir o bambolê de uma para outra de mãos dadas, rodar o bambolê com auxílio da corda, rodar o bambolê pelos braços em duplas, saltar de um bambolê para o outro, cantar “Escravos de Jó” pulando entre os bambolês etc.

- 4**
- Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto;
 - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (**proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas**);
 - Iniciar um jogo a partir do interesse das alunas a fim de iniciar uma interação (**correspondência à minha proposição**);
 - Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida;
 - Estimular a interação aluna-aluna a partir de jogos em dupla (jogar uma com a outra);
 - Reforçar a rotina da Educação Física.

FLUTUADORES TUBULARES E BASTÕES

- 1º- Disponibilizar bastões, flutuadores tubulares e anéis de flutuadores tubulares; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.
 - 2º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo de organização para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).
 - 3º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.
- Sugestões: realizar um caminho de anéis de flutuadores tubulares para andarmos por ele de mãos dadas ou em forma de trem cantando a música “Se essa rua fosse minha”, enfiar os anéis de flutuadores tubulares nos bastões, pescá-los com os bastões, passá-los de um bastão para o outro em dupla, conduzi-los com os bastões, brincar de pique-pega com os flutuadores tubulares, realizar movimentos em duplas segurando os flutuadores tubulares com força (empunhadura), etc.

- 5**
- Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto;
 - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (**proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas**);
 - Iniciar um jogo e verificar a disponibilidade das alunas para a imitação (**correspondência à minha proposição**);
 - Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida;
 - Estimular a interação aluna-aluna a partir de jogos em dupla (jogar uma com a outra);
 - Propor jogos que exercitem o esquema corporal e o equilíbrio (quadrupedia);
 - Reforçar a rotina da Educação Física.

GARRAFAS PET

- 1º- Disponibilizar garrafas PET e bolas de meia; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.
- 2º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).
- 3º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.
- Sugestões: cantar a música “Janelinha abre” com gestos de abrir e fechar as pernas, jogar a bola de uma para outra em roda (por cima e por baixo), transformar duas garrafas em aranhas para cantar a música “Dona Aranha”, transferir garrafas de um lado para o outro, rosquear e desrosquear tampinhas, enfileirar garrafas e derrubar com as bolas de meia (pés e mãos), jogar boliche etc.

- 6**
- Observar o foco de interesse das alunas por algum objeto;
 - Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (**proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas**);
 - Iniciar um jogo e verificar a disponibilidade das alunas para a imitação (**correspondência à minha proposição**);
 - Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida;
 - Estimular a interação aluna-aluna a partir de jogos em dupla (jogar uma com a outra);
 - Propor jogos que exercitem o esquema corporal e o equilíbrio (quadrupedia);
 - Reforçar a rotina da Educação Física.

CAIXAS E BOLAS

- 1º- Disponibilizar caixas de papelão e bolas; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.
- 2º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).
- 3º- Com a interação estabelecida a partir do interesse das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.
- Sugestões: sentadas em roda, cantar a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”; passar a bola uma para outra em roda e sentadas (bola rasteira - minhoca, bola quicada - sapo, bola pelo alto - pássaro); empilhar caixas e derrubar com as bolas; esconder uma bola em uma das caixas e pedir para elas acharem a bola; colocar as caixas nos pés como sapatos e andar arrastando os pés; etc.

<p>7</p> <ul style="list-style-type: none">- Observar a iniciativa e a espontaneidade das alunas de brincar com os objetos (proposição de jogos e brincadeiras pelas alunas);- Iniciar um jogo e verificar a disponibilidade das alunas para a imitação (correspondência à minha proposição);- Mediar novos jogos para novas experiências a partir da interação estabelecida;- Estimular a cooperação;- Reforçar a rotina da Educação Física.	<p style="text-align: center;">TECIDOS/JORNAIS</p> <p>1º- Disponibilizar tecidos e jornais; e estar disponível para interação com o cuidado de não sugerir ações.</p> <p>2º- Se as alunas começarem a brincar, entrar na brincadeira delas, imitando seus gestos (buscar interação). Caso contrário, propor um jogo para entrar em interação com as alunas (observar se elas imitam os gestos).</p> <p>3º- Com a interação estabelecida a partir da imitação das alunas, mediar as atividades direcionando os jogos para desenvolvimento de habilidades sociais e motoras.</p> <p><u>Sugestões:</u> 1) Cantar a música “Sobe maré” movimentando o tecido para cima e para baixo com as alunas embaixo do tecido e depois com alunas segurando o tecido. 2) Cooperação: Deixar a bola em cima do tecido e não deixar cair. 3) Jornal: Atravessar a sala, pisando apenas no jornal. E, depois, deslocar o jornal para poder atravessar a sala sem pisar no chão.</p>
<p>8</p> <ul style="list-style-type: none">- Observar a curiosidade e a exploração das alunas pela ornamentação da sala;- Iniciar o circuito motor demonstrando os exercícios e verificar a disponibilidade das alunas para a imitação (correspondência à minha proposição);- Ajustar os apoios para auxiliar a realização das tarefas;- Propor jogos que exercitam o esquema corporal, a força e o equilíbrio (quadrupedia).	<p style="text-align: center;">CIRCUITO JUNINO</p> <p>1º- Montar um circuito psicomotor com a temática “jogos de festa junina” a fim de exercitar o equilíbrio e a força, bem como a capacidade de concentração.</p> <p>2º- Observar a espontaneidade e curiosidade das alunas pelos materiais dispostos na sala (peixes da pescaria e boca do palhaço).</p> <p>3º- Trabalhar o reconhecimento corporal através de jogo de quebra-cabeças.</p> <p>4º- Mediar as atividades ajustando os apoios para realização das tarefas.</p> <p><u>Sugestões:</u> 1) Circuito para executar as atividades juninas: - Passar por cima dos cones para montar o corpo humano; - Passar por baixo para pescaria; - Passar entre os bambolês para acertar a boca do palhaço; - Andar em ziguezague na corda para acertar a caixa.</p>

Fonte: criado pela autora.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

3.1. Execução da Unidade Didática - Instrumento para registro de dados

O Diário de Classe com os registros escritos dos momentos educativos vivenciados ao longo da realização da Unidade Didática é o instrumento que foi utilizado para descrever os dados para análise da mediação docente. Priorizamos as situações educativas alinhadas ao princípio da psicomotricidade de que o corpo é capaz de comunicar as necessidades psicológicas, afetivas e sociais de um indivíduo (Vecchiato, 2003; Lapierre; Lapierre, 2010).

Nossa atitude (...) é determinada pelas reações da criança à nossa presença corporal e pela análise que delas fazemos no plano simbólico. Tentamos entrar em sua fantasia, consciente ou inconsciente, e responder a ela, isto é, vivê-la com ela, de modo complementar (Lapierre; Lapierre, 2010, p. 39).

Ao final de cada aula, foi realizado um registro escrito das informações mais relevantes sobre a mediação docente entre a professora e as alunas, com a indicação do objeto utilizado na aula e das experiências de aprendizagem que ocorreram na interação das alunas com a professora e delas entre si, a partir do roteiro a seguir.

Em relação ao objeto, o registro destacou: (a) se ocorreu uma interação espontânea de cada uma das alunas com o objeto; (b) se as alunas permaneceram inativas e sem interesse pelo objeto; (c) no caso de interação, qual foi a função cultural atribuída ao objeto pela aluna ou (d) o papel que o objeto desempenhou no jogo realizado pela aluna na interação com a professora ou a colega.

Em relação à interação com outra pessoa, a professora ou a colega, o registro destacou: (a) se a atitude foi marcada pela “passividade” ou a “proatividade” de cada uma das alunas; (b) caso haja interação ou rejeição, se foi dirigida à professora ou à colega; (c) no caso de interação, identificou a forma como a tentativa de contato vai ocorreu; (d) em caso de passividade, relatou a reação da aluna diante das propostas apresentadas pela professora ou pela colega. É importante verificar se as alunas formularam alguma proposição, mesmo que corporalmente, em relação às regras para o jogo ou brincadeira, como também, qual foi a reação delas quando ocorreram mudanças nas atividades (se aceitou a mudança ou afirmou o desejo de continuar com o jogo que estiver sendo realizado).

Na elaboração do Diário de Classe foi fundamental direcionar um olhar sensível para a comunicação não verbal, presente em pequenos gestos com a cabeça ou na forma de olhar. Acreditamos que o registro priorizou o que cada aluna foi capaz de fazer e não as suas dificuldades, como também, o que “elas estavam corporalmente dizendo” e não para o que “elas não falavam”. A capacidade de avaliar que tipo de aprendizagem ocorreu depende da sensibilidade para entender cada uma das alunas com TEA.

Além dos aspectos relacionais, foi possível observar aspectos psicomotores ligados às dificuldades corporais das alunas, tais como coordenação motora grossa e fina, lateralidade, tônus muscular e noção espacial, por exemplo.

É importante destacar que não houve um marco temporal, linear ou sequencial para observação dos pontos descritos acima. Ou seja, em alguns casos, uma aula foi suficiente para conseguir observá-los, mas, em outros casos, foi preciso mais tempo, podendo incluir situações que ocorreram antes ou depois de constituídas as interações, ou inclusive nem acontecendo; fizemos um retrato fidedigno da prática educativa, que não se constituiu em uma fonte de ansiedade em relação aos resultados. Cada um teve o seu tempo de adaptação ao processo e isso foi respeitado.

Os dados utilizados na análise da mediação docente foram oriundos do Diário de Classe, que apresenta um relato descritivo da execução da Unidade Didática com Alice e Denise. Não se trata de uma descrição completa de todas as atividades, até mesmo porque foi um período extenso, com um bimestre de duração, logo, 8 semanas, ao longo do qual foram realizadas 8 aulas de 90 minutos de duração, logo, 12 horas de atividades.

O relato descritivo, portanto, foi direcionado para as situações de aprendizagens mediadas consideradas, pela professora, como as mais importantes para compreensão do processo de flexibilização educacional, ou seja, em função de terem contribuído para compreender a necessidade das alunas ou para avaliar a mediação docente de forma a identificar a necessidade de adaptações, que podem ou não ter sido realizadas na intervenção.

Os registros foram realizados ao final de cada aula, de maneira escrita, pela própria professora, de acordo com o planejamento da Unidade Didática; em termos gerais, todas as aulas previstas no planejamento foram realizadas.

As atividades sugeridas no planejamento foram suficientes para o tempo de duração de 90 minutos de cada aula. Em determinados casos, algumas dessas sugestões não foram vivenciadas devido ao interesse das alunas em permanecer em uma mesma atividade por mais tempo, o qual respeitamos adotando a postura de envolvimento e disponibilidade; ou porque precisamos substituir a atividade por outra mais adequada ao momento e às necessidades das alunas.

Alguns objetos chamaram mais atenção das alunas do que outros; uns despertaram curiosidade, interesse e motivação, outros nem tanto. Inicialmente, as alunas mostraram uma postura mais passiva, aguardando nossas proposições para experimentar outras maneiras de manipular os objetos disponibilizados. Com o passar das aulas, as alunas foram demonstrando proatividade em experimentá-los à sua maneira, mas limitando-se às atividades de organização, típicas da rotina escolar, como também preferenciais no caso de Denise.

Embora tenha havido essa conquista da proatividade, a manipulação livre e espontânea dos objetos, bem como a iniciativa de proposição de jogos foram escassas e singelas. As alunas precisaram da intervenção e da mediação da professora para vivenciarem práticas corporais a partir da utilização desses objetos.

De maneira geral, as alunas interagiram muito a partir da imitação de gestos, seja uma da outra, seja da professora. A todo momento elas estavam se observando mutuamente para realizarem as mesmas atividades.

Denise apropriou-se mais rapidamente do entendimento das atividades e, por isso, mostrou-se mais motivada para as tarefas. Alice buscava Denise como referência e imitava seus gestos, tendo mais dificuldade para manter-se concentrada e motivada por sua dificuldade de compreensão do jogo. Em contrapartida, quando Alice entendia o jogo e participava ativamente dele, sua explosão de alegria pelo êxito foi mais intensa.

No decorrer da execução da Unidade Didática, muitas adaptações aos jogos planejados foram realizadas a fim de adequá-los às necessidades das alunas que se apresentaram ao longo da atividade educativa. Muitas vezes foi preciso ajustar o nível de complexidade dos jogos de acordo com as possibilidades de Alice e Denise, subdividindo-os em etapas mais simples para sua melhor compreensão. Outras vezes tivemos que substituí-los por outros jogos para melhor atender uma nova demanda comunicada corporalmente durante as aulas.

Essas modificações de jogos indicam que houve uma adaptação das estratégias de mediação docente, mas que não alteraram o objetivo da Unidade Didática de oferecer experiências de práticas corporais que contribuíssem para o desenvolvimento das habilidades sociais de Alice e Denise.

3.2. Experiências de Aprendizagem Mediada selecionadas

A seguir, as experiências de aprendizagem mediada vivenciadas a cada dia de aplicação da Unidade Didática serão descritas. Reforçamos que a seleção de algumas atividades foi realizada a partir do julgamento da pesquisadora das situações educativas que consideramos ser as melhores para exemplificar o processo de flexibilização da mediação docente. Como se trata da descrição acadêmica de uma intervenção educativa, vamos optar pela conjugação na terceira pessoa, mesmo ciente de que as atividades foram realizadas pela própria pesquisadora.

Começamos a descrição das atividades educativas pelo espaço onde desenvolvemos nossas atividades: a sala de aula da classe especial de Denise e Alice. A sala tem aproximadamente 30m², piso cerâmico, e conta com a mobília de uma cômoda, um armário, uma mesa grande para a professora pedagoga, duas mesas pequenas para as alunas e 5 cadeiras (uma para cada aluna, uma para a professora pedagoga, uma para a monitora e a última para a professora-pesquisadora). Há na sala quatro pequenos colchonetes, um quadro branco e tarefas das alunas coladas nas paredes da sala.

Nas terças-feiras do segundo bimestre letivo de 2022, dia da execução da Unidade Didática, as alunas chegavam à sala de aula acompanhadas de seus responsáveis. Ao chegarem, encontravam a professora pedagoga, a monitora e a professora-pesquisadora em sala; colocavam suas mochilas em cima da cômoda e sentavam-se em suas carteiras. A iniciativa do cumprimento inicial costumava ser das professoras e da monitora, que tocavam as mãos das alunas, dizendo “Oi, Alice” e “Oi, Denise.”. Normalmente as alunas retribuía o cumprimento. A professora pedagoga iniciava a aula indicando no quadro as figuras que representavam o dia da semana e o clima do momento e avisava que era dia de Educação Física. Em seguida, a regência da aula passava a ser nossa responsabilidade. Nossas atividades começavam por volta de 13h30 e terminavam aproximadamente às 15h, quando o lanche chegava à sala de aula.

Figura 2. Sala de aula da classe especial de Alice e Denise



Fonte: autora.

Durante o desenvolvimento da Unidade Didática, a professora pedagoga e a monitora permaneceram na sala de aula, ocupando-se de suas tarefas de planejamento e da preparação de materiais didáticos. Ficavam atentas às nossas atividades educativas, mas não se envolviam e nem interferiam na dinâmica da aula.

3.2.1. Bolinhas de tênis coloridas

No primeiro dia da Unidade Didática, as alunas, como de costume, sentaram-se em suas carteiras aguardando o início das atividades. Após a rotina da professora pedagoga, iniciamos nossa intervenção; cumprimentamos as alunas com o toque de mão e pedimos ajuda para organização da sala. Fomos correspondidos no cumprimento e imitadas no gesto de afastar as mesas da sala, aproximando-as da parede, para abrir espaço para nossas atividades.

Colocamos à disposição das alunas, no centro da sala, dezenas de bolinhas de tênis verdes e vermelhas, duas bolas de pilates, um balde e dois arcos. De acordo com as diretrizes metodológicas da psicomotricidade, reservamos um tempo, no início das aulas, para que as alunas tivessem a oportunidade de explorar os objetos de acordo com seus interesses, de forma espontânea, a fim de gerar uma conexão com o significado afetivo que os objetos possuem em suas histórias pessoais de vida. Ao longo dessa fase inicial de exploração, observamos as alunas e ficamos disponíveis para participar das atividades que elas realizassem, de forma a interagir com elas.

Alice, espontaneamente, sentou-se na bola de pilates e começou a pular sentada, demonstrando ter interesse pela bola; ela pulou alto e demonstrou ter um bom equilíbrio, sem cair nenhuma vez. A brincadeira foi divertida e as habilidades corporais impressionantes, pois contrastavam com as dificuldades de equilíbrio que Alice apresenta durante a marcha, em função de ter o pé direito, no momento de apoio no solo, na posição invertida.

Denise, por sua vez, ficou parada esperando alguma orientação da nossa parte. Após 10 minutos, começamos a brincar com os objetos para verificar o impacto que nossa atividade teria sobre as alunas. Jogamos a bola pela sala em diversas trajetórias e de diversas maneiras, rasteira, pelo alto, quicando etc., mas sem reação das alunas; fizemos alguns movimentos com os arcos, mas sem reação das alunas; sentamo-nos em outra bola de pilates e imitamos os movimentos feitos pela Alice, mas também sem nenhuma reação de Denise.

Como nem os objetos nem minha provocação surtiram efeito para iniciar alguma atividade lúdica com as alunas, optamos por recorrer a uma atividade preferencial identificada na fase de observação diagnóstica: a organização de materiais. Começamos a enfileirar as bolas de tênis, o que chamou a atenção de Denise, que prontamente começou a participar do jogo.

Estabelecida nossa interação, conseguimos, em parceria, separar as bolas vermelhas das verdes. O comando verbal “verdes aqui e vermelhas ali” não foi suficiente, mas o exemplo sim. Denise fez o pareamento de cores, mas não identificou a cor pelo nome que a representa.

Esse jogo motivou a exploração de novas possibilidades; Denise percebeu que quando tentava pegar várias bolas ao mesmo tempo, algumas caíam de suas mãos e quicavam no chão. O som e o movimento das bolas chamaram a sua atenção, e o

novo jogo era fazer as bolas quicarem antes de serem separadas. Denise buscou duas ou três bolas por vez, deixou-as cair no chão e, quando paravam de quicar, as pegou novamente para separá-las por cores nos bambolês. Repetiu essa sequência com todas as bolas de tênis. A finalidade do jogo não era mais a organização por cores, e sim o efeito sonoro e o movimento das bolas. O sorriso no rosto de Denise expressou nitidamente sua satisfação pela descoberta dessa brincadeira.

Após aproximadamente 20 minutos, Denise se cansou da brincadeira e guardou as bolinhas separadamente. Aproveitamos o interesse pelas bolas para propor uma nova atividade: espalhamos as bolas pelo chão e começamos a recolhê-las para arremessar em um balde grande. Denise entendeu a brincadeira e reagiu de forma responsiva, passando a fazer o mesmo.

Enquanto isso, Alice se sentou na bola de pilates e ficou observando a nossa atividade. No intuito de envolvê-la, sentamo-nos em outra bola de pilates e começamos a pular sentada na bola, imitando seus movimentos. No entanto, a reação de Alice foi parar de pular e voltar a ficar parada; decidimos, então, tentar outra estratégia de aproximação para estimular uma participação ativa de Alice.

Sentamo-nos no chão, em uma posição um pouco afastada de Alice, e começamos a lançar bolas de forma que fizessem um quique no chão e caíssem no colo da Alice, que permanecia sentada na bola de pilates. Alice se interessou pelas bolas e começou a pegá-las e, em seguida, guardá-las em um balde que estava próximo dela. Essa interação marcou a criação do primeiro jogo com a participação da Alice, que reforçamos com a frase: “Muito bem Alice! Isso mesmo, pegue a bola com as duas mãos e depois jogue no balde”.

Quando enchemos o balde, fizemos o seguinte comentário: “E aí, Alice? Encheu o balde? Traz aqui para eu ver! Parabéns!”. Alice fez sua estereotipia habitual, levantando os braços, gritando e sorrindo, como uma resposta à pergunta. Após essa expressão, ela empurrou o balde com o pé para frente em nossa direção, como se estivesse mostrando o balde cheio, talvez porque não queria se levantar da bola de pilates.

Encerramos nossa aula com o nosso agradecimento verbal pela participação das alunas e com o cumprimento de mãos. Levantamos as mãos próximo ao peito de Alice e Denise, que nos corresponderam tocando em nossas mãos. Então,

organizamos a sala recolhendo os materiais e reposicionando as carteiras nos locais correspondentes, enquanto as alunas nos observavam.

3.2.2. Cordas e rolinhos de papel higiênico

No segundo dia de atividade docente, as alunas novamente chegaram e sentaram-se em suas carteiras esperando por nossa iniciativa. Respeitamos a rotina da professora regente de iniciar a aula do dia avisando-as que era dia de Educação Física. Então, iniciamos a nossa rotina repetindo o cumprimento com toque de mãos e pedindo a ajuda das alunas para afastarem as carteiras da sala. Denise e Alice corresponderam ao toque de mão e nos ajudaram a retirar as carteiras para abrir espaço para nossos jogos.

Nessa segunda intervenção, utilizamos quatro cordas e cerca de 50 rolinhos de papel higiênico. Adotamos novamente a diretriz da psicomotricidade de iniciar com um tempo de exploração livre dos objetos pelas alunas; enquanto nós ficávamos em alerta para as possibilidades de interação que poderiam surgir.

Alice, no entanto, devido a ocorrência de crises de hiperatividade no final de semana, teve a medicação modificada, o que a deixou sonolenta e apática. Tentamos utilizar diversas estratégias para iniciar uma interação com ela, mas todas foram frustradas. Alice ficou durante todo o transcorrer da aula, deitada no colchão da sala.

Após 10 minutos, como Denise não realizou uma manipulação espontânea dos objetos, optamos por a interação pelo jogo que ela gosta e costuma participar voluntariamente: a organização dos objetos. Enfileiramos os rolinhos de papel higiênico e Denise, logo em seguida, começou a fazer o mesmo. Repetimos essa brincadeira durante 5 minutos.

Após esses momentos iniciais de interação, convidamos Denise para brincar com as cordas. Amarramos a ponta de três cordas nos pés das mesas e distribuimos as outras pontas nas mãos de Denise; Alice permaneceu deitada no colchão. O jogo era tremular a corda e observar os seus movimentos. Iniciamos pelo mais simples, com movimentos laterais, de um lado para o outro, que geravam um movimento parecido com “cobrinhas”. Denise entendeu a proposta e reagiu responsivamente, fazendo o mesmo. Demonstrou sentir prazer na atividade, pois sorriu ao ver os movimentos da corda. Repetimos esse movimento cerca de 50 vezes.

Em seguida, trocamos o tipo de tremulação e começamos a fazer movimentos na vertical, de cima para baixo, provocando ondulações que chamamos de “coelhinho”. Denise, que observou atenta a mudança da atividade, passou a fazer o mesmo. Após cerca de 50 repetições, começamos a fazer movimentos circulares, da mesma maneira que fazemos quando se bate corda para as crianças pularem. Denise experimentou, de forma bem-sucedida, todos esses movimentos.

Em seguida, começamos a fazer variações aleatórias, até que Denise fixou nas tremulações verticais, dando preferência para o movimento do “coelhinho”. Passamos a fazer o movimento escolhido por Denise, enquanto cantávamos a música “O homem bateu em minha porta”, de forma a trazer ludicidade à ação de bater cordas e iniciar a sequência de estratégia pedagógica que terminará com a dança coreográfica da música.

Nesse momento, tentamos envolver Alice com a brincadeira, que tinha ganho um dinamismo empolgante, mas ela não se levantou e permaneceu deitada.

Fizemos uma nova proposição. “Denise, agora nós vamos construir um chocalho!”. Pegamos um rolinho e passamos a corda por dentro dele. Entregamos um rolinho para Denise e ela fez o mesmo com sua corda. Jogamos alguns rolinhos para perto de Denise e ela foi enfiando-os na corda. Também entregamos um rolinho para Alice e a ajudamos, mesmo deitada, a enfiar a corda por dentro dele; mas isso não conseguiu motivá-la a participar ativamente da atividade.

Após termos enfiado diversos rolinhos na corda, chamamos a atenção de Denise: “Olha só esse chocalho!” e mexemos a corda lateralmente com os rolinhos batendo no chão, o que produziu um som diversificado. Denise gostou muito do som da corda com rolinhos e começou a bater a sua corda da sua maneira preferencial, na vertical, produzindo um som diferente. Denise sorriu, indicando sua satisfação com essa brincadeira. Voltamos a cantar a música “O homem bateu em minha porta” cerca de cinco vezes, até esgotar o interesse de Denise.

Em seguida, fizemos uma terceira proposição: “Vamos pular por cima da corda?”. Esticamos as quatro cordas no chão e começamos a pular uma corda por vez, com os dois pés juntos. Denise conseguiu saltar para cima, mas não conseguiu saltar para frente, por cima da corda. Nossa intenção era saltar para frente, por cima das cordas, atravessando uma por vez, porém, verificamos que Denise saltava para cima, sem sair do lugar, e atravessava a corda com uma passada. Ao verificar seu

modo distinto de completar a atividade, não interferimos, exigindo um gesto técnico perfeito, e respondemos à sua proposição dando continuidade à atividade em parceria, dando as mãos para a aluna. “Pulamos” as cordas, saltando para cima e atravessando-as com um passo juntas, de mãos dadas, enquanto cantávamos mais uma vez a música.

Uma das razões da escolha dessa cantiga é o fato dela sugerir a execução de alguns movimentos. Vejamos a letra: “Um dia, um homem bateu em minha porta e eu abri; senhoras e senhores ponham as mãos no chão; senhoras e senhores pulem de um pé só; senhoras e senhores deem uma rodadinha (girar em torno do próprio eixo)”.

Executamos, juntas, os movimentos sugeridos pela música: ao som do primeiro verso, atravessamos as cordas à maneira de Denise; depois, colocamos as mãos no chão, ficamos num pé só e demos um giro. Dançamos bem devagar. Tocamos no corpo de Denise para favorecer a associação de estímulos, ou seja, o comando verbal (da música), com a sensação tátil do nosso toque e a informação visual da nossa demonstração.

Após cinco repetições, experimentamos apenas cantar a música para verificar se Denise conseguiria fazer sozinha a coreografia, mas ela não fez. Foram momentos de descontração e Denise demonstrou interesse especial pela atividade.

Chamamos Alice para participar da brincadeira, mas não conseguimos sua atenção; ela permaneceu deitada.

Em seguida, decidimos propor uma nova atividade. Amarramos uma corda entre duas cadeiras de forma que ficasse na altura do joelho de Denise; ela continuou a atravessar para o outro lado com uma passada larga. Aproveitamos para trabalhar com a noção espacial tendo a corda como referência, e pedimos para Denise “passar por cima” e “passar por baixo” da corda. Novamente o comando verbal não foi suficiente para que ela executasse o movimento, logo, realizamos juntas. Passamos de mãos dadas por cima da corda e engatinhamos, lado a lado, por baixo da corda.

Após termos realizado essa brincadeira umas quatro vezes, Alice espontaneamente se levantou e começou com sua estereotipia habitual: levantar os braços e gritar. Como até então ela estava inerte, consideramos essa atitude como uma indicação da vontade de participar da brincadeira. Abraçamos ela, lateralmente, para ficarmos lado a lado, e a convidamos para passar por cima da corda: “Vamos,

Alice. Vamos pular!”. Assim como Denise, Alice não conseguiu saltar com os dois pés, então, dissemos para irmos com um pé de cada vez.

Alice teve dificuldade para levantar uma perna e se equilibrar na outra, a fim de passar por cima da corda. Ela ensaiou esse movimento umas três vezes antes de conseguir executá-lo. Essa é uma dificuldade habitual de Alice, o que indica sua necessidade de dispensar muita atenção para conseguir realizar uma atividade simples. Reparamos que, por efeito “tranquilizante” da medicação, ela se cansou mais rapidamente e teve dificuldade de concentração na brincadeira.

A despeito disso, conseguimos atravessar a corda juntas. Mesmo tendo sido apenas uma vez, Alice ficou em êxtase, e começou novamente a apresentar a sua estereotipia. A professora regente, que observava a aula, ficou preocupada com essa agitação de Alice, considerando o relato da família sobre uma recente crise de hiperatividade do final de semana, e interferiu pedindo para que Alice ficasse calma e se sentasse no colchão. Alice voltou a deitar no colchão.

Encerramos nossa intervenção pedindo ajuda das alunas para organizar a sala, guardando os materiais e reposicionando as carteiras para o local de origem. Denise respondeu positivamente ao nosso pedido e guardou os rolinhos, enquanto enrolamos as cordas. Depois, juntas, arrastamos as carteiras. Alice não correspondeu à nossa solicitação. Por fim, cumprimentamos as duas alunas com o toque de mãos e com o agradecimento verbal pela participação na aula.

3.2.3. Arcos (bambolês)

Nesse dia de intervenção, ao chegar à sala, Alice espontaneamente se dirigiu até nós para nos dar um abraço, ao invés de sentar-se na carteira sem nos cumprimentar. Essa atitude demonstrou reconhecimento e afeto, logo, que estava sendo formado um vínculo. Denise não tem a iniciativa de nos cumprimentar socialmente; demonstra receptividade para aproximação e corresponde ao nosso toque de mãos, bem como às nossas orientações, quando pedimos, por exemplo, para afastar as cadeiras e deixar a sala livre para começarmos a brincar, mas sem abraços.

Denise não costuma tomar a iniciativa, espera os movimentos dos outros para demonstrar o interesse de interagir pela imitação. Como um dos aspectos do seu hiperfoco é a organização dos objetos, podemos recorrer a essa atividade quando, ao

longo da mediação docente, consideramos que é o momento adequado para estabelecer a interação.

Na terceira intervenção, utilizamos os bambolês (arcos coloridos), que foram espalhados pela sala para a etapa inicial de exploração psicomotora livre dos objetos, o que permitiu verificar habilidades já aprendidas, como também, estimular a expressão dos seus interesses e fomentar a iniciativa das alunas. Após 10 minutos, diante da inatividade de Alice e Denise, começamos a separar os bambolês por cores, para mobilizar a atenção de Denise e contar com a disposição de Alice para imitar. Denise compreendeu rapidamente a lógica do jogo e colocou os bambolês separados em montes de acordo com as suas cores.

Alice, dessa vez, não tomou a iniciativa de imitar. Entregamos os arcos em suas mãos e pedimos para ela “guardá-los”. A expressão “guardar” é mais bem compreendida pelas alunas, provavelmente por fazer parte de suas rotinas, diferente das expressões “separar” ou “colocar”. Alice guardou os arcos aleatoriamente, sem realizar o pareamento por cores.

Em seguida, junto com Denise, organizamos um caminho com os bambolês distribuídos pelo chão. Sugerimos um novo jogo: era preciso andar colocando os pés dentro dos bambolês. Dessa maneira, os bambolês passaram a ser uma referência espacial e a atividade também estimulou o equilíbrio durante a marcha com passos de diferentes amplitudes. O nível de exigência dessa atividade foi fácil para Denise, mas difícil para Alice. Alice precisou de auxílio corporal direto para realizar a atividade, em parte pela dificuldade motora com a marcha, em parte pela dificuldade de dirigir a atenção para os pontos de referência no chão. Realizamos a atividade em conjunto, abraçadas, mesmo chutando os bambolês em alguns momentos, e a repetimos por mais cinco vezes.

Na próxima atividade o objetivo era um jogo de interação entre as alunas. Colocamos cinco arcos no chão e Denise em pé no meio deles; Alice ficou em pé na sua frente, cerca de 2 metros de distância. Cada uma segurou a ponta de uma corda, de forma a ficarem unidas. Fizemos a transposição de um bambolê, ou seja, passamos pelo corpo de Denise até a cabeça, em seguida, pela corda até Alice, e da cabeça para os pés de Alice. Repetimos com os cinco bambolês e trocamos de posição com Denise. Ela compreendeu o jogo e fez o mesmo, ou seja, pegava o bambolê que estava nos pés de Alice e fazia a transposição até os meus pés.

Trocamos de posição mais uma vez, para que Alice ficasse responsável pela transposição, porém ela não teve autonomia para realizar a atividade sozinha. Amarramos a nossa ponta da corda em uma cadeira para podermos ajudar Alice a transpor os bambolês do chão, com a cadeira dentro, até os pés de Denise. Essa atividade foi difícil para Alice, mas, com ajuda, foi possível de ser realizada. Ficamos de mãos dadas e fornecemos orientações em cada uma das etapas: “Alice, pega o bambolê.”; “Alice, leve o bambolê para a Denise.”; “Alice, coloca o bambolê na cabeça da Denise”; “Alice, solta o bambolê no chão”; “Muito bem!”. As orientações verbais foram associadas à linguagem gestual, apontando para os objetos e para as referências espaciais.

Repetimos a atividade outra vez, mas sem o apoio da corda. Na segunda vez, duas estratégias de Alice para lidar com situações problema chamaram atenção: para não perder o equilíbrio ao agachar para pegar o bambolê, Alice passou a apoiar-se durante o movimento e a pegar mais de um bambolê por vez, como também, para facilitar a pegada do bambolê, começou a pisar no bambolê de forma a fazer a parte oposta se levantasse do chão, ficando mais fácil para alcançá-lo.

A última atividade sugerida foi a brincadeira de girar o bambolê no braço em duplas de mãos dadas. Alice e Denise não conseguiram realizar essa atividade. Alice não conseguiu deixar o braço estendido para que o bambolê girasse em torno dele. Realizamos a brincadeira em dupla com Denise e, depois, adaptamos a atividade para que as duas pudessem brincar juntas. Em vez de darem as mãos para girar o bambolê, utilizamos uma corda; cada uma pegou em uma ponta da corda, com o bambolê no meio; elas movimentaram a corda e o bambolê acompanhou o movimento da corda.

Percebemos, em Alice, dificuldade para manter o tônus muscular contraído em isometria. Tivemos que ajudá-la a segurar firmemente a ponta da corda, como um ponto fixo, enquanto Denise, na outra ponta da corda, movimentava-a ao modo de girar o bambolê.

Com Denise, de mãos dadas, conseguimos girar o bambolê juntas e ela conseguiu continuar o movimento mesmo quando soltamos sua mão. Denise começou a sorrir e conseguiu permanecer girando o bambolê por alguns segundos, diversas vezes. Brincamos assim cerca de cinco vezes.

Encerramos nossas atividades repetindo os pedidos de pedir ajuda para guardar os materiais e organizar a sala no intuito de firmar nossa rotina. Denise nos ajudou guardando os arcos e empurrando as carteiras, seguindo o jogo de imitação. Alice ainda não entendeu esse movimento e não contribuiu na organização da sala. As duas alunas aceitaram o nosso cumprimento de toque de mãos para despedida e receberam os elogios verbais pela participação na aula.

3.2.4. Anéis de flutuadores tubulares e bastões de madeira

Na quarta execução da Unidade Didática, as alunas chegaram à sala e sentaram-se em suas carteiras. Não houve alteração da rotina. Depois que a professora pedagoga avisou que seria dia de Educação Física nos autorizando a começar as atividades, iniciamos a nossa rotina: cumprimento verbal acompanhado do toque de mãos proposto por nós, pedido verbal para afastar as carteiras e ação de empurrá-las. As alunas corresponderam positivamente ao nosso cumprimento e já entenderam o gesto como indicativo de início da aula de Educação Física. Sendo assim, elas se levantaram para nos ajudar a afastar as carteiras e abrir espaço na sala para nossos jogos.

Para esse dia, os objetos utilizados na construção das experiências de aprendizagem foram bastões de madeira e flutuadores tubulares, com furo na parte central, cortados em formato de anel.

Mantivemos os momentos iniciais reservados para exploração psicomotora livre dos objetos pelas alunas. Pela primeira vez, Denise, espontaneamente, tomou a iniciativa de brincar sozinha com os anéis coloridos, usando-os como blocos de montagem e empilhando-os em torres.

Como uma resposta à sua ação intencional, começamos a imitá-la e a participar do jogo criado por ela espontaneamente. Convidamos Alice para sentar-se no chão e montar torres de anéis coloridos conosco. Ela tomou a iniciativa de sentar-se no nosso colo, mostrando o desejo de interação com adulto, demos um abraço nela e a posicionamos do nosso lado, para permitir que todos jogassem juntos. Entregamos anéis para Alice, que também começou a montar uma torre, imitando Denise.

Após concluírem as torres, tentamos incentivar as alunas a montarem, juntas, uma pirâmide, mas, ao dispor os anéis coloridos alinhados na base da pirâmide, Denise e Alice entenderam que era para enfileirar os anéis coloridos, e passaram a

colocá-los alinhados na horizontal. Constatamos que a proposta de construir uma pirâmide era precoce, logo, não insistimos nela.

Em seguida, entregamos um bastão para cada aluna e começamos a brincar de “pescar” os anéis coloridos, um a um, cravando-os com o bastão. Denise e Alice compreenderam o jogo e reagiram de maneira responsiva, passando a participar ativamente da brincadeira.

Repetimos a brincadeira diversas vezes, cerca de 20, pois as alunas gostaram da brincadeira. Denise começou a recolher os anéis por cores, sem dificuldade. “Pescou” todos os azuis, guardou os anéis em uma caixa e voltou para “pescar” os anéis amarelos. Alice demonstrou maior dificuldade em manipular o bastão, como também, na coordenação motora para acertar o furo central do anel que tentava “pescar”.

Ajudamos Alice segurando suas mãos para dar firmeza e ajustar a pontaria necessária para pegar os anéis coloridos. Percebemos que Alice desviou constantemente o olhar durante a atividade, perdendo o foco do alvo, o anel colorido. Passamos a chamar sua atenção para o anel colorido no chão, apontando e falando: “Alice, olha aqui, olha o anel!”. Aos poucos, Alice foi adquirindo autonomia e conseguiu realizar a atividade de forma independente. O seu processo de aprendizagem demandou mais tempo e exigiu apoio, mas foi bem-sucedido, ao longo de uma mesma sessão.

Essa atividade cativou as alunas. Tentamos apresentar outras proposições de brincadeiras, mas não conseguimos. Elas insistiram no jogo de “pesca” no transcorrer de toda a sessão. Ao perceber que essa era a escolha delas, permitimos que brincassem conforme sua vontade. Aproveitamos para observar as reações emocionais ao longo da brincadeira. Alice demonstrou, com expressões faciais, alegria, quando era bem-sucedida, e irritação, quando não conseguia pegar o anel colorido. Tanto em uma situação como na outra, utilizou o movimento estereotipado de sacudir os braços acima da cabeça.

Houve, também, uma disputa entre elas pelos anéis. Denise era mais rápida e, quando restavam poucos anéis, tentava pegar até os anéis que Alice estava pescando. Alice, para evitar que ela pegasse o anel, segurava o bastão de Denise. Denise, sem soltar seu bastão, pegava os anéis com as mãos e levava-os para outro local da sala, onde podia “pescá-los” sozinha.

Por um momento, percebemos sorrisos no rosto de Denise, como uma possível satisfação por não deixar sua colega concluir as tentativas de recolher os anéis e centralizá-los para si; essa atitude provocou agitação e gritos por parte de Alice, como uma reclamação pela atitude de sua colega. Separamos alguns anéis exclusivos para Alice de forma que tivesse tempo suficiente para pescá-los. Falamos para Denise: “Denise, esses anéis são da Alice. Você já pegou os seus.” Mas Denise não aceitou o limite e continuou pegando os anéis de Alice. Tivemos que nos posicionar na frente de Denise, para bloquear seu caminho e impedir que ela não pegasse os anéis de Alice.

Após 40 minutos, conseguimos abertura para propor um novo jogo de interação entre as alunas. Com o bastão cheio de anéis coloridos, sugerimos que Denise retirasse anel por anel de seu bastão e os colocasse, com as mãos, em um bastão segurado por Alice. Essa etapa ocorreu tranquilamente. Denise apenas precisou ajustar a atividade ajudando Alice a firmar o bastão para que conseguisse enfiar o anel colorido.

Porém, quando invertemos os papéis, percebemos a dificuldade de Alice para segurar o bastão com uma mão e usar a outra para retirar o anel do bastão, como também, para encaixar o anel no bastão de Denise. Ajudamos nos primeiros movimentos e depois deixamos ela fazer sozinha. Acreditamos que ela, ao seu tempo conseguiria, porém, Denise demonstrou impaciência e tomou a função de Alice, realizando a atividade por ela. Dessa vez, como Alice não demonstrou irritação, não interferimos na interação entre as alunas, deixamos que elas terminassem a atividade juntas, incentivando-as a se cumprimentarem no final da tarefa.

Na última atividade, colocamos os flutuadores tubulares dispostos em arco de maneira a criar um túnel, e passamos engatinhando por dentro para demonstrar para Denise e Alice o desafio psicomotor a ser realizado. Denise conseguiu engatinhar por dentro do túnel, mas Alice teve muita dificuldade, pois não conseguia ficar na posição de engatinhar, pois a hipotonia impedia o movimento. Ao seu modo, Alice curvou levemente o tronco, abaixou a cabeça e, usando os braços, levantou o flutuador em arco para poder passar por debaixo. Foi o recurso que encontrou para completar a atividade, de acordo com suas possibilidades.

Perto do momento em que deveria realizar a segunda tentativa de passar pelo túnel, Alice se aproximou e sentou-se em nosso colo no chão da sala. Interpretamos

essa aproximação como um pedido de ajuda. Colocamos Alice sentada ao nosso lado, posicionamos suas mãos à frente, apoiadas no chão, ajustamos a posição das pernas e a ajudamos a ficar na posição de engatinhar, com seis apoios (mãos, joelhos e pés). Ficamos de frente para Alice, chamando-a: “Vem, Alice!”, mas ela não conseguiu se deslocar. Apontamos para uma das mãos e a puxamos levemente para que ela entendesse qual movimento deveria realizar. Alice, com dificuldade, conseguiu iniciar o movimento e, aos poucos, deslocou-se, em parte engatinhando e em parte se arrastando, até passar pelo túnel. Ao completar a atividade, Alice se levantou, pulou, bateu palma, balançou os braços acima da cabeça e gritou comemorando o êxito de forma eufórica. Comemoramos junto com ela. Após tomar consciência de que era capaz, Alice quis fazer de novo. Sentou-se novamente no chão, próximo ao arco, demonstrando querer repetir a atividade. Repetimos com as duas a atividade duas vezes.

Encerramos nossa aula cumprindo a nossa rotina de pedir ajuda para guardarem os materiais e organizarem a sala. Dessa vez, tanto Denise quanto Alice ajudaram a guardar o material. Deixamos as duas realizarem a tarefa em parceria enquanto arrumamos as carteiras. Nos cumprimentamos com o toque de mãos e parabenizamos as alunas pela participação na aula.

3.2.5. Garrafas PET

Nessa intervenção, Denise chegou 30 minutos atrasada. De acordo com a rotina da professora pedagoga, as aulas iniciam apenas quando as duas alunas estão presentes, então, ficamos aguardando Denise. Isso alterou a organização das nossas aulas, que sempre iniciam com a exploração psicomotora livre dos objetos.

Enquanto esperávamos por Denise, Alice, que estava sentada na carteira esperando pelo cumprimento inicial e direcionamento das atividades, percebeu nossa inatividade e, após aproximadamente 10 minutos, tomou a iniciativa de se levantar da carteira, abrir a gaveta do armário, pegar uma atividade impressa, voltar à carteira e se sentar. Essa atitude demonstrou sua prontidão para iniciar as atividades.

Diante de sua proposição, com interesse de considerar seu gesto e respondê-la, perguntamos para a professora pedagoga se era possível fazer algumas atividades com Alice enquanto esperávamos a chegada de Denise. Ela concordou. Então, pegamos a massinha de modelar e brincamos com Alice; essa atividade de

modelagem requer o emprego de força, o que contribuiu para melhorar o tônus muscular, como também, para exercitar a coordenação motora fina. Foram atividades conjuntas, pois Alice precisou de apoio para sua realização.

Com a chegada tardia de Denise, as atividades de cooperação e de quadrupedia, planejadas para o dia, não foram realizadas. Optamos por dar continuidade às atividades manipulativas com as quais Alice já estava envolvida. Espalhamos pela sala diversos potes e recipientes descartáveis separados de suas tampas.

Pela segunda vez as alunas demonstraram curiosidade pelo material e sentaram-se no chão para mexer nos potes. Alice se sentou no meu colo, eu a abracei e a posicionei do meu lado. Todos os potes foram higienizados, mas ainda assim guardavam cheiros característicos o que despertou o interesse das alunas. As duas têm o sentido do olfato apurado e estavam explorando o material pelo seu odor. Após terem esgotado a curiosidade pelos odores, pegamos um dos potes e perguntamos para Denise: “Denise, qual é a tampa desse pote?”. Denise entendeu o desafio psicomotor e deu início ao jogo: procurar a tampa de cada pote. Aos poucos foi testando e encontrando a tampa correta de todos os potes e garrafas, um a um.

Fizemos a mesma pergunta para Alice, mas ela não aceitou a brincadeira proposta. Mesmo quando observou que Denise procurava a tampa dos potes, ela continuou a cheirar e morder os recipientes, talvez por não ter esgotado a sua curiosidade com os odores dos recipientes. Então, passamos a entregar um pote com sua respectiva tampa para que Alice fechasse. Chegou a ser necessário posicionar a tampa no local certo para que ela apenas fizesse a força necessária para fechar ou rosquear a tampa dos recipientes. “Alice, fecha aqui!”, apontando para os objetos. Dessa forma, Alice conseguiu completar sua atividade, mesmo apresentando dificuldade de rosquear algumas tampas e precisando do nosso auxílio.

Após 20 minutos da atividade anterior, começamos a cantar e dançar uma música infantil. A cantiga foi: “A janelinha abre se o sol está aparecendo. A janelinha fecha quando está chovendo. Abriu, fechou, abriu, fechou, abriu. Pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá.” A coreografia foi com os seguintes gestos: sentadas no chão, com as pernas estendidas, quando a música diz “abriu”, afastamos as pernas, quando diz “fechou”, juntamos as pernas, quando diz “pra lá”, viramos para um lado e apoiamos a mão no chão, e quando diz “pra cá”, viramos para o outro lado.

Cantamos a música e dançamos inicialmente para demonstrar os movimentos para as alunas. Depois cantamos a música e pedimos para que fizessem junto conosco. Para auxiliar, utilizamos a expressão verbal: “Abra as pernas!”, “Feche as pernas!”. Denise acompanhou nos movimentos, mas Alice não. Então, cantamos a música mais sete vezes. Como Alice não conseguiu realizar a coreografia, depois da quarta tentativa, passamos a ajudar, pegando seus pés de Alice para abrir e fechar mecanicamente suas pernas. Observamos se era possível retirar a ajuda para que Alice realizasse a coreografia de forma independente, mas diante da ausência de indícios nesse sentido, interrompemos a atividade na sétima tentativa.

Em seguida, oferecemos para cada uma das alunas uma corda com muitos nós, para que fossem desatados. Começamos demonstrando para Denise, que compreendeu e reagiu responsivamente, passando a desatar os nós. Alice precisou de apoio para conseguir desatar os nós, logo, realizamos a atividade juntas.

Para finalizar, amarramos uma bolinha na corda e distribuimos um conjunto (corda com bola) para cada aluna. Espalhamos as garrafas e potes pela sala e demonstramos como derrubar os recipientes com o movimento pendular da bola presa à corda. Denise compreendeu a proposta e concluiu a atividade com êxito. Alice fez do seu modo, derrubando os recipientes com os pés. Repetimos a atividade apoiando Alice para, juntas, utilizarmos o pêndulo da corda para derrubar os recipientes.

Encerramos nossa aula cumprindo nossa rotina de organização dos materiais e da sala, cumprimento com toque de mãos e elogios verbais pela participação das alunas nos jogos do dia.

3.2.6. Caixas de papelão e elástico

Nesse dia de execução da Unidade Didática, precisamos organizar a sala antes da chegada das alunas para não perder tempo de aula. Usando as carteiras das alunas, montamos uma “teia” amarrando fios de barbante e elástico entre as mesas das estudantes.

Quando as alunas chegaram à sala, observaram a “teia” e estranharam não ter suas carteiras para se sentar. Essa modificação quebrou a rotina. Observamos os olhares curiosos das alunas que guardaram suas mochilas na cômoda, nos viram sentados no chão, mas não se aproximaram. Alice e Denise ficaram rodeando a “teia”, curiosas, tentando entender o que era aquela construção em sua sala.

Nessa intervenção, utilizamos caixas de papelão de diversos tamanhos, elástico, barbante e bolinhas de tênis. O planejamento previu atividades de quadrupedia, para fortalecimento do tônus muscular, e atividades cooperativas, para trabalhar a interação entre as alunas.

Deixamos as caixas espalhadas pela sala, juntamente com a “teia” de elástico e barbante, e cumprimos nossa rotina de destinar um tempo de aproximadamente 10 minutos para a exploração livre dos objetos. A “teia” chamou mais atenção do que as caixas de papelão. As alunas se mostraram curiosas com a “teia” e se aproximaram para vê-la de perto. Elas tocaram e circundaram a “teia”, explorando-a por cerca de dez minutos. Em seguida, as duas se sentaram no chão, junto conosco.

Em roda, a intervenção iniciou com a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”, uma atividade que auxilia a verificar se as alunas eram capazes de identificar as partes do corpo. Cantamos a música uma vez e apontamos para as respectivas partes do meu corpo. Denise imitou meus gestos, Alice não.

Como estávamos realizando a coreografia juntas, perguntamos: “Onde está a cabeça?”. Denise tocou na sua cabeça, Alice não. Denise também tocou seu pé, quando perguntamos: “Onde está o pé?”. Mas não reconheceu o “ombro”, nem o “joelho”. Pegamos em suas mãos e direcionamos para os seus ombros e depois para os seus joelhos, repetindo o nome das respectivas partes do corpo.

Alice não demonstrou interesse pela atividade. Cantamos a música dez vezes e dançamos juntas a coreografia. Tivemos que dar apoio para Alice, pegando suas mãos e direcionando para as partes do corpo de acordo com a música, enquanto Denise conseguiu realizar a coreografia de maneira independente.

Em seguida, nos dedicamos a atravessar a teia. Começamos o desafio em pé, ou seja, passando por cima da teia, o que exigiu equilíbrio e tônus muscular, pois era preciso ficar equilibrada com apenas um dos pés no chão. Alice ficou animada com a atividade proposta. A teia já havia chamado sua atenção no início da aula, provocando o desejo de tentar atravessá-la, talvez bloqueado pelo receio do desconhecido.

Fizemos uma demonstração inicial. Em seguida, auxiliei Alice, que se apoiou no meu ombro para ter equilíbrio e realizar a passagem. Como Alice se dispersa facilmente, precisamos chamar sua atenção apontando para os fios emaranhados e, algumas vezes, ajudando-a a levantar sua perna para conseguir se desprender dos

fios de elástico e barbante. Quando Alice completou a travessia, sua alegria foi demonstrada pelos sorrisos e pelas estereotípias de euforia.

Para atravessar a teia por baixo, em quadrupedia, Alice sentiu muita dificuldade. Nos colocamos ao seu lado, na mesma posição, e fomos dando orientações sobre o posicionamento das mãos; aos poucos, ela conseguiu realizar o desafio psicomotor. A euforia foi novamente expressa por meio das estereotípias, gritos e de abraços de comemoração.

Denise completou as duas travessias com autonomia, de forma independente. Observou Alice, compreendeu o objetivo das tarefas e realizou o desafio. A demonstração da sua alegria é bem singela, um sorriso discreto no rosto, mesmo com as nossas parabenizações.

Para elevar o nível do desafio, colocamos algumas bolinhas de tênis no meio do percurso da teia para as alunas resgatá-las e colocá-las numa caixa fora do circuito. Além da transferência de peso na mudança de posição para pegar a bolinha no chão, essa modificação do jogo exigiu atenção compartilhada entre os fios emaranhados e a bola de tênis. Precisamos reforçar essa atenção verbalmente para Denise, somada à indicação gestual para Alice.

Deixamos a atividade fruir enquanto as alunas estavam empolgadas com suas conquistas. Não imaginávamos, mas percebemos um cansaço físico das alunas após o esforço para atravessar a teia, principalmente em Alice, que demonstrou seu cansaço sentando-se em sua cadeira.

Então, propomos um exercício de “volta à calma”: construir uma torre com as caixas de papelão. Fomos dando uma caixa para cada aluna, apontando para onde deveriam colocar as caixas. A torre ficou alta, à altura dos nossos olhos; a professora e as alunas têm alturas parecidas. Acredito que o tamanho da torre tenha sido o diferencial para a motivação das alunas na atividade. A construção da torre com as caixas de papelão foi realizada pelas duas alunas, juntas, cooperativamente.

Aprendemos como auxiliar Alice a manter sua atenção durante as atividades com indicações gestuais e verbais. É importante dar dicas simples de forma preventiva, antes que os erros aconteçam: “Alice, olha para a caixa. Não pode derrubar a torre”. Essas advertências verbais foram suficientes para que ela conseguisse empilhar as caixas, modulando a força para não derrubar a torre. Como eram caixas grandes, não precisamos oferecer ajuda física, pegando em suas mãos.

Percebemos que a possibilidade de realizar a atividade sozinha foi gratificante para Alice, que, novamente, demonstrou gestualmente sua satisfação, pulando e gritando.

Em seguida, sugerimos a brincadeira de lançar bolas de tênis, uma para outra. Enquanto uma segurava uma caixa, a outra arremessava as bolas para acertar dentro da caixa. Como o nível de complexidade da brincadeira pareceu estar em desacordo com as habilidades das alunas, simplificamos: as duas ficaram sentadas no chão, uma de frente para outra, arremessando as bolas uma para outra. Recorremos novamente a orientações verbais e gestuais para auxiliar Alice a manter a atenção na bolinha, o que foi importante tanto na recepção como no arremesso para Denise.

Denise realizou essa atividade sem motivação, diferente de Alice, que estava motivada para participar da brincadeira. Em alguns momentos, ao longo das intervenções realizadas, percebemos que Alice buscou uma interação com Denise, mas as respostas de Denise costumavam ser negativas, empurrando a colega e saindo de perto dela. Nesse jogo, mesmo que a distância, Alice e Denise jogaram a bola uma para outra; Alice ficou satisfeita de brincar com Denise.

Encerrado o tempo de aula, pedimos para as alunas nos ajudarem a guardar as bolinhas e as caixas. Alice e Denise corresponderam positivamente e guardaram os materiais em parceria, enquanto desmontamos a “teia” e arrumamos suas carteiras. Concluímos a aula com o nosso toque de mãos e parabenizações verbais pela participação nos jogos.

3.2.7. Tecidos

Nesse dia de intervenção, as alunas chegaram e, como de costume, sentaram-se em suas carteiras aguardando nossas orientações. Iniciamos nossa aula realizando a rotina de nos cumprimentar com toques de mãos e organizar a sala para abrir espaço para exploração livre dos objetos.

Disponibilizamos dois lençóis de lã coloridos e uma bola de vôlei, deixando os tecidos abertos sobre o piso da sala. Sentamo-nos no chão e esperamos a exploração do material por parte das alunas.

Alice e Denise se sentaram no chão, próximas a nós, em cima dos tecidos, mas não os manipularam, ficaram aguardando as nossas proposições. Sentar-se sobre os lençóis pode indicar que as alunas reconhecem o tecido como “tapete”, ou seja, que

o objeto tem esse significado para elas e que, por isso, elas não tiveram a sua curiosidade aguçada ou a criatividade para manipulá-lo com um outro significado.

Esperamos uma iniciativa de jogo por parte das alunas durante aproximadamente 10 minutos, mas não houve manifestações. Então, iniciamos nossa proposição caminhando e cantando pela sala. A música escolhida foi “Maré”, cuja letra é: “A maré ‘tá’ cheia iaia, a maré ‘tá’ cheia ioio; a maré ‘tá’ cheia iaia, a maré ‘tá’ cheia ioio. A maré subiu; sobe maré. A maré desceu, desce maré. A maré subiu; sobe maré. A maré desceu, desce maré. Maré, maré, vou pra ilha de maré.” Enquanto cantamos, também dançamos com a coreografia de agachar e levantar “segundo o movimento da maré”, que desce e sobe. A cantiga foi escolhida justamente por indicar, em sua letra, os movimentos de ciranda e de “agachar” e “levantar”.

As alunas não se motivaram a cantar e dançar conosco, não nos imitaram. Insistimos um pouco mais ajustando a mediação com um convite para as alunas se levantarem e darem as mãos para nós, para dançarmos em ciranda. As alunas responderam positivamente e, juntas, dançamos mais três vezes. Denise agachou completamente como nós; Alice curvava o tronco “abaixando-se” à sua maneira.

Como conseguimos a interação através da imitação na ciranda, aproveitamos para conduzir as alunas a próxima atividade. Nós, em parceria com a professora regente, seguramos um dos tecidos acima das alunas e o movimentamos produzindo o efeito de ondas. Continuamos cantando e dançando. Dessa vez, quando a música orientava o gesto de “descer”, com cuidado abaixávamos o tecido sobre as alunas, escondendo-as e incentivando-as a agachar. Quando a música orientava o gesto de “subir”, levantávamos o tecido, desvendando as alunas e incentivando-as a se levantar. As alunas, sozinhas sob o tecido, não agacharam ou se levantaram, nem dançaram, ficaram imóveis, mas também não demonstraram medo e nem vontade de sair debaixo do tecido, o que pode indicar o desejo de permanecer no jogo e experimentar os toques do tecido por sobre o corpo.

Após repetirmos aproximadamente sete vezes essa dança com tecido, convidamos as alunas a se unirem a nós no comando do tecido. As alunas aceitaram a proposição e seguraram o tecido com a gente para movimentá-lo de acordo com os comandos da mesma música. Essa variação das alunas segurarem o tecido foi uma mediação planejada como sequência pedagógica para as próximas atividades de cooperação. Empunhando o tecido, alunas e nós repetimos a cantiga e sua

coreografia mais cinco vezes. Denise ficou todo esse momento segurando o tecido e interagindo conosco; já Alice segurava e soltava, mantendo a atenção e desviando-a, participando ao seu modo.

Interpretando o interesse pelo jogo como resposta das alunas, sugerimos variar mais uma vez a atividade parando de cantar e colocando uma bola de vôlei em cima do tecido que estávamos segurando. Orientamos verbalmente as alunas a olhar para bola para não a deixar cair. Movimentamos o tecido fazendo a bola se movimentar e estimulando verbalmente a atenção das alunas para a bola. Depois, em conjunto, caminhamos pela sala com o desafio psicomotor de transportar a bola sobre o tecido.

Durante esse jogo, Alice continuou apresentando dificuldade de concentração, variando os momentos em que nos apoiava na tarefa e os momentos em que se dispersava, abandonando o jogo. No entanto, vibrava com a sua euforia característica quando estava em cooperação conosco. A cada dispersão de Alice, nós incentivávamos sua participação convidando-a verbalmente a brincar com a gente, retomando sua atenção. Denise permaneceu atenta à atividade e conseguiu nos apoiar do início ao fim.

Encerramos a aula com a nossa rotina de pedir ajuda para organizar a sala. As alunas, já adaptadas a esse costume, nos ajudaram a reposicionar as carteiras no local de origem. Agradecemos às alunas pelo envolvimento nos jogos e nos cumprimentamos com o toque de mãos.

3.2.8. Circuito junino

Nessa intervenção, a pedido da professora pedagoga, modificamos o planejamento da Unidade Didática, e preparamos exercícios psicomotores relacionados à temática “jogos de festa junina”, como forma de encerramento do semestre escolar.

Mais uma vez, tivemos que preparar a sala antes da chegada das alunas para não perdermos tempo de aula. Então, com fita adesiva, colamos peixes de papelão colorido na parede da sala e colocamos um painel de velcro no quadro da parede. Também construímos um rosto de palhaço com a boca aberta com caixas de papelão e o posicionamos sobre a mesa das alunas.

Ao chegarem, as alunas ficaram encantadas com as novidades coloridas dispostas na sala. Guardaram suas mochilas na cômoda e foram explorar o espaço,

pegando os peixes, descolando-os e colando-os de volta; e tocando no rosto do palhaço. Dessa forma, nossa rotina foi quebrada. Não nos cumprimentamos e não incomodamos as alunas nesse momento de curiosidade e exploração livre dos materiais da aula, respeitando a iniciativa delas por aproximadamente 10 minutos.

Para as atividades do dia, além dos peixes de papelão, da boca do palhaço e do painel de velcro, usamos cones, bastões de madeira, cordas, bambolês, bolas e um quebra-cabeças de corpo humano de velcro, simples, com seis peças: cabeça, tronco, perna direita e esquerda e braço direito e esquerdo.

Enquanto as alunas se interessavam pelos peixes de papelão colados na parede, nós preparamos um circuito com três estações. A primeira foi composta por equilíbrio em cima da corda em linha reta, passagem por cima de obstáculos formados por bastões e cones e pescaria com peixes de papelão e vara de pescar de brinquedo. A segunda consistia em realizar o equilíbrio em cima da corda, agora em formato de parábola; passar por baixo dos obstáculos em quadrupedia; e montar o quebra-cabeças de corpo humano, posicionando cabeça, pernas, tronco e braços. A terceira estação continuava com a atividade de equilíbrio em cima da corda, agora em formato ondular; passar em quadrupedia por arcos posicionados em pé; e acertar bolinhas na boca do palhaço feita de caixa de papelão.

Os circuitos foram propostos para reforçar exercícios de concentração, de equilíbrio, e de fortalecimento do tônus muscular. Eles foram realizados em momentos distintos, um após o outro. Denise completou as estações com autonomia e facilidade. Alice também teve êxito e euforia em suas tentativas, sempre com a mediação direta do meu contato corporal como apoio para auxiliar quando tinha dificuldade.

Logo após montarmos o primeiro circuito psicomotor, mostramos a iniciativa de passar por ele, exemplificando os exercícios e convidando as alunas ao jogo de imitação. Ao observar nossa movimentação, as alunas responderam à nossa proposição experimentando o circuito e se envolvendo na atividade. A mesma responsividade foi observada na vivência dos outros dois circuitos.

Nos exercícios de equilíbrio sobre a corda, Denise não precisou de intervenção e cumpriu os três desafios com independência, conseguindo apoiar um pé à frente do outro nas três trajetórias (linha reta, parábola e ondular). Já Alice, com dificuldade de equilíbrio, precisou de nossa mediação para auxiliá-la no gesto motor. Durante a marcha sobre a corda, Alice não coloca um pé à frente do outro, um pé fica sobre a

corda e o outro continua lateralmente apoiado no chão. Ainda assim, ao seu modo, apoiando-se em nossos ombros, Alice completou as trajetórias propostas.

Na passagem pelos obstáculos por cima e por baixo em quadrupedia, as alunas, que já experimentaram os mesmos gestos em aulas anteriores, repetiram o seu desempenho. Denise completou os desafios com autonomia. Alice completou-os com o nosso apoio corporal tanto para equilibrar-se na passada larga por cima do bastão, quanto na quadrupedia para passar por baixo do bastão e por dentro dos bambolês. É interessante destacar que Alice repetiu sua comunicação corporal feita no jogo da “teia”, sentando-se no chão, próximo ao obstáculo nos olhando, para pedir nossa ajuda.

Estávamos atentos à comunicação de Alice, portanto, fomos capazes de interpretar o seu pedido de ajuda e de responder à sua iniciativa auxiliando na transferência da posição sentada para a posição de seis apoios, ajudando-a a engatinhar.

Após cada um dos circuitos, que ocorreram sequencialmente, apesar de estarem descritos em conjunto, as alunas encontraram um jogo referente à festa junina. O primeiro foi a pescaria. As alunas tiveram que usar as varas de brinquedo para pescar os peixes de papelão. O formato da vara dificultou a execução das atividades, então ajustamos a tarefa, orientando as alunas a usar somente o anzol (de plástico) para pescar os peixes.

As alunas permitem o contato corporal. Isso facilitou a nossa mediação docente, pois foi preciso abraçar as alunas, apoiando braço sobre braço e segurando suas mãos para mostrar como passar a ponta do anzol pelo furo no papelão na boca do peixe para pescá-lo. Fizemos três vezes em parceria com a Denise e, percebendo corporalmente as suas mãos tomando protagonismo nas tentativas, interpretamos ser possível ajustar o apoio e o retiramos. Assim, Denise seguiu na tarefa pescando os peixes de papelão com independência.

Também apoiamos Alice da mesma maneira, mas, diferentemente de Denise, não sentimos o seu corpo tomando o protagonismo, por isso interpretamos que seria cedo retirar o apoio e permanecemos ajudando-a a completar a atividade.

O segundo jogo faz referência ao jogo popular de colocar o rabo no burro. As alunas tiveram que montar um quebra-cabeças simples sobre o corpo humano. Elas

tinham que organizar as peças (cabeça, tronco, braços e pernas), colando-as no formato correto do corpo humano no painel de velcro.

Para esse jogo, não exemplificamos, apenas pedimos para as alunas colarem as peças no painel, apontando para as peças e depois apontando para o painel, sem orientar a ordem correta. Denise não teve dificuldade para entender o jogo e para montar o quebra-cabeças, soube posicionar as peças no formato do corpo humano. Alice realizou a atividade depois de Denise. Preferiu primeiramente observar sua colega, possivelmente por não ter entendido o jogo apenas com os comandos verbais e gestuais, para depois imitá-la. Alice colou as peças no quadro, porém sem ajustá-las no formato de um corpo.

Então, para ajudá-la, medimos os ajustes pedindo para Alice pegar as peças expressando verbalmente os seus nomes, e apontando para as partes do corpo dela, mas ela não realizou essa identificação e novamente as colou de forma aleatória. Não temos certeza de que ela reconheça as partes do corpo pelo nome.

O terceiro jogo foi arremessar bolinhas na boca do palhaço. Alice e Denise, em vez de arremessarem a bolinha, depositaram as bolinhas na boca do palhaço. Tentamos incentivá-las a arremessar, demonstrando o exercício, mas não obtivemos êxito e deixamos que as alunas realizassem a tarefa à sua maneira. Mantemos a estratégia de fornecer apoio verbal e gestual preventivo para favorecer a capacidade das alunas para manterem o foco de atenção na atividade a ser realizada.

Concluimos a aula com a nossa rotina de organizar os materiais e a sala de aula. Alice e Denise guardaram as bolinhas na caixa, e nos ajudaram a empurrar as carteiras para o local adequado. Finalizamos nossa Unidade Didática agradecendo e parabenizando novamente o empenho e a participação das alunas e cumprimentando-as com o nosso toque de mãos.

O Diário de Classe foi descrito de maneira a registrar a visão da professora sobre o processo de mediação e a interação dialógica com as alunas com TEA, a fim de compartilhar a dinâmica que inicia pela proposição (intencionalidade), mas depende da reciprocidade das alunas, e enseja diversas interações que adequam a atividade lúdica para que tenha um significado compartilhado entre professora e alunas. Esse é o conteúdo que será nosso objeto de análise.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Convém iniciar a análise dos resultados pela recapitulação do nosso objeto de estudo: a análise crítica do processo de mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem significativas para alunas com TEA na Educação Física escolar. A discussão teórica retoma a descrição do Diário de Classe sobre as situações educativas consideradas como mais relevantes.

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 da Figura 3 que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, das situações educativas.

Na primeira linha da Figura estão os aspectos teórico-conceituais chaves e, na segunda linha, 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.

Figura 3. Categorias de análise



Fonte: criada pela autora

Vamos iniciar a análise do Ciclo de Mediação.

4.1. Análise do Ciclo de mediação

4.1.1. Intencionalidade/reciprocidade

De acordo com a diretriz metodológica da psicomotricidade, que recomenda o jogo livre como uma estratégia para mobilizar a participação espontânea da criança como um todo, iniciamos as aulas pela exploração dos objetos de acordo com a curiosidade e o interesse das alunas com TEA. A expectativa, portanto, era que o início do ciclo de mediação fosse a atividade intencional de Alice e Denise, na qual nos envolveríamos gradativamente; sendo assim, a direção da mediação seria das alunas para a professora.

Observamos, no entanto, que foi difícil para nós controlarmos a ansiedade gerada pela espera da ação intencional de Alice ou Denise, pois, normalmente, temos a iniciativa na proposição das atividades. A ansiedade aumentava com transcorrer do tempo, mesmo sendo poucos minutos. Estávamos cientes de que era preciso dar um tempo para criação e proposição próprias das alunas, mas equilibrar o tempo de espera com a ansiedade pelo “vazio” de atividades, é uma habilidade da flexibilização docente que se constrói aos poucos. Percebemos que essas transformações na mediação docente aconteceram no decorrer da prática educativa vivenciada nesta pesquisa, de forma que, ao final da execução da Unidade Didática, estamos aptas a controlar melhor a ansiedade pedagógica, a fim de conceder mais tempo e oportunidade para a atuação autônoma das alunas.

Ao longo da execução da Unidade Didática, no entanto, diante da inatividade de Alice e Denise, que não manifestaram interesse em explorar livremente as possibilidades de manipulação dos objetos disponibilizados na sala de aula, tivemos que intervir para retomar a responsabilidade pela intencionalidade inicial da prática educativa, o que corresponde a direção habitual da mediação, da professora para as alunas com TEA.

Não é possível identificar as causas da inatividade de Alice e Denise, mas sabemos que o ambiente escolar se caracteriza pela proposição das atividades pela professora, o que não incentiva a autonomia, como também, acreditamos que, como elas começaram a ter aulas de educação física recentemente, a escassez de experiências com atividades corporais contribui para que elas não tenham referências anteriores que forneçam significados culturais para os objetos.

A nossa proposição foi facilitada pela familiaridade e pela aproximação afetiva com Alice e Denise construídas durante a fase de avaliação diagnóstica. Recorremos, portanto, a um jogo que envolvia a organização dos objetos, pois essa é uma atividade de interesse de Denise. A iniciativa deu certo, e os objetos que não estavam no foco de interesse de Denise, ganharam um significado que lhe é familiar, garantindo a sua participação.

Investimos na expectativa de que, caso a interação com Denise fosse bem-sucedida, Alice também poderia se envolver no jogo. Mesmo que Alice não tivesse o mesmo interesse que Denise pelo jogo de organização de objetos, também era possível a sua adesão simplesmente como parte da vontade de interagir com a professora ou com a colega. Apesar de Alice não ter se envolvido com a atividade, a observação da nossa interação com Denise faz parte das experiências de aprendizagem, e pode levar algum tempo até que Alice manifeste interesse por essa atividade.

As dificuldades iniciais com a mediação demonstraram que Denise e Alice não têm interesse na exploração direta dos objetos. Sendo assim, a aprendizagem mediada, que normalmente seria uma decorrência da aprendizagem direta, passa a ter como propósito, favorecer o interesse das alunas na manipulação dos objetos, como uma oportunidade para que lidem com situações perceptivas que mobilizem as operações cognitivas para a solução dos problemas demandados pela atividade lúdica.

Considerando que leva tempo para que se formem novas competências de interação social, mantivemos essa estrutura de iniciar a mediação pelo jogo livre, independente de não ter gerado resultados imediatos. Percebemos que Alice e Denise são capazes de responder positivamente às iniciativas de jogos quando buscamos nos conectar com elas a partir de suas preferências. Percebemos, também, que a participação nos jogos propostos pela professora e construídos conjuntamente concede às alunas a oportunidade de experimentar novos movimentos e novas possibilidades de interesse.

Tanto Denise quanto Alice apresentaram, ao longo da prática educativa, novos e diversificados interesses para participarem ativamente nas atividades. Essa diversificação pode estar relacionada com o fortalecimento do vínculo afetivo com a professora e entre elas, ou com uma repercussão das experiências de aprendizagem

sobre a mobilização da atenção e da intenção de Alice e Denise para participarem das atividades, o que tem uma relação com a transcendência, porém, de caráter mais disposicional do que cognitivo.

Outras duas estratégias para lidar com a inatividade inicial se destacaram como efetivas para favorecer a participação de Denise e Alice nas atividades: a interação social por meio dos objetos e a imitação, sendo a primeira adequada para Alice e a segunda para Denise. Convém frisar, no entanto, que as atividades realizadas com Alice repercutem sobre Denise e vice-versa, pois a observação implica no direcionamento da atenção que é a primeira fase para um engajamento com a atividade.

Em relação à Alice, que apresentou maior resistência à aproximação social e inicialmente não aceitou participar da atividade por meio da imitação, substituímos a estratégia de interação recorrendo ao apoio dos objetos como suporte relacional⁹. De acordo com a psicomotricidade, a manipulação conjunta de um objeto constrói um elo entre a professora e a aluna. Experimentamos o sucesso dessa estratégia com Alice na atividade de jogar as bolinhas uma para outra. A construção do vínculo de interação possibilitou novas mediações docentes a partir da imitação.

A imitação como estratégia para dar início à atividade foi utilizada nas duas direções do ciclo de mediação: (a) quando imitamos a maneira como a aluna interagiu com os objetos, a fim de verificar se éramos aceitas para participar do jogo para, aos poucos, tentar encontrar uma oportunidade para a proposição de uma nova atividade, e; (b) quando oferecemos um modelo de interação com os objetos, a fim de convidar a aluna para nos imitar e participar do jogo, a ser construído em conjunto, logo, sujeito a modificações.

Como Denise se mantém atenta às nossas proposições, oferecemos para ela uma demonstração prática da atividade seguida de um convite para sua participação no jogo. O modelo foi suficiente para favorecer a sua imitação, ou seja, reciprocidade, que nesse caso, gera como consequência, um compartilhamento de significados. O jogo de imitação se mostrou fundamental para proporcionar às alunas novas vivências corporais e, portanto, novas experiências de aprendizagem, nas quais tiveram a

⁹ Lapierre e Lapierre (p. 50, 2010) esclarecem que o objeto relacional é o "substituto dela mesma, de seu próprio corpo"; dessa forma, antes de se entregar ao contato corporal, a criança utiliza o objeto para dar-se e ser acolhida.

oportunidade, cada uma do seu modo, de manifestar sua individualidade e sua capacidade de fazer escolhas.

Destacamos a diferença entre copiar e imitar. “Copiar” enfatiza o modelo a ser copiado, dando a quem copia um papel secundário, visto que o sucesso é definido pela correspondência rigorosa entre o modelo e a cópia. “Imitar”, por sua vez, enfatiza o sujeito que atua inspirado no modelo, mas que o faz à sua maneira, ou seja, da forma como entendeu e de acordo com as suas condições, o que denota que a sua singularidade está presente na atuação; a pessoa que imita, portanto, assume o papel central, o que inclui a definição do resultado que ela pretende alcançar; logo, o sucesso é definido pelo significado atribuído à atividade pela pessoa que imita, como uma expressão de si mesma.

Enxergamos essa diferença no jogo de saltar por cima das cordas, quando Denise observou nosso modelo, de saltar com os pés juntos, aceitou a proposição, mas realizou a passagem por cima das cordas com uma passada, um pé depois o outro. Sua imitação, portanto, está carregada de individualidade, pois demonstra que compreendeu a lógica do jogo e que está disposta a participar dele, mas da sua maneira. O importante, nesse caso, é a sua participação ativa e a nossa interação social, elementos chaves da experiência de aprendizagem, que criam o ensejo para adequações que a diversifiquem. Sendo assim, não exigimos a cópia técnica do tipo de salto a ser executado.

Imitar, portanto, não tira das alunas a chance de expressarem sua singularidade, o que fica explícito tanto quando participam da atividade da sua maneira, como quando, em outra aula, recusam a proposição de começar um novo jogo, pois queriam continuar com o jogo atual. Nós, enquanto professoras, devemos estar atentas a essas respostas, respeitando o tempo de fruição desse brincar.

Outro aspecto que teve um impacto relevante nas estratégias para iniciar a mediação foi nosso aprendizado progressivo da linguagem corporal das alunas. A direção ou fixação do olhar, o sorriso, a aproximação corporal e até mesmo as estereotípias gestuais, que inicialmente pareciam totalmente sem sentido, passam a ser compreendidas como a demonstração de satisfação ou de irritação das alunas. Familiarizar-nos com essas expressões e saber interpretá-las nos ofereceu diretrizes para fazer ajustes na atividade ou proposições de novas atividades.

Superadas as barreiras para o início da atividade, a próxima etapa do ciclo de mediação a ser analisada é a manutenção do engajamento na atividade e, em seguida, a troca de atividade.

4.1.2. Manutenção do engajamento e troca de atividades

A manutenção do engajamento está relacionada a duas questões: primeiro, a persistência do interesse das alunas na atividade e, segundo, a quantidade de repetições considerada adequada para a aprendizagem. Nos dois casos é preciso uma sintonia nossa (professora) com as alunas, que somente é construída ao longo da prática educativa. Em alguns momentos, não foi fácil estabelecer um equilíbrio entre: (a) repetir a atividade, propondo que Alice e Denise reiniciassem um jogo no qual já estavam engajadas, e; (b) sugerir uma nova atividade, exigindo que elas comesçassem um novo jogo. A decisão pode ser tomada a partir da avaliação da professora de que é importante diversificar, mas não entrar em conflito com o não esgotamento do interesse das alunas, que preferem continuar com o mesmo jogo.

Na aula com os anéis, por exemplo, iniciamos a mediação pela demonstração de um jogo voltado para a construção de formas, Denise aceitou a proposição, mas modificou o jogo para outro objetivo, enfileirar, que corresponde às suas preferências. Diante do engajamento das alunas com o jogo, optamos por repetir a atividade conhecida e aguardar outra oportunidade para sugerir a retomada do jogo com outras formas mais complexas.

Repetir uma atividade conhecida e preferencial de uma das alunas é uma experiência de aprendizagem que se aproxima do conceito de singularidade proposto por Feuerstein (2014). Não há como querer que as alunas tenham autonomia para expressar o seu ponto de vista se, quando elas têm a iniciativa de propor uma atividade, a professora não aceita e modifica a atividade para outra que ela julga mais adequada. Isso sem contar que repetir uma atividade é um componente chave para a criação de uma competência. Não estamos falando de uma repetição mecânica, e sim de disposição de participar novamente de um mesmo jogo.

Compreender os gestos e expressões de Alice e Denise é parte do processo de interpretar a sua ação intencional, ou a sua resposta à nossa proposição, para adequar novas estratégias pedagógicas, por isso a importância de prestar atenção aos significados comunicados pelas alunas através do corpo.

4.1.3. Significação - Interpretação no diálogo corporal

O processo de significação das ações intencionais vivenciadas em nossa mediação docente precisou contar com a interpretação do diálogo corporal, tendo em vista a característica de Alice e Denise de não se comunicarem de forma oralizada.

A apropriação do diálogo corporal através dos princípios da psicomotricidade nos ajudou não só na interpretação dos gestos e expressões das alunas, mas também na nossa disponibilização para respondê-las corporalmente, saindo da nossa zona de conforto de propor e responder apenas oralmente.

Nossa intencionalidade pedagógica foi constantemente expressa por proposições corporais, agindo com o objetivo para oferecer um modelo de imitação, sendo esta, em nosso caso, a principal estratégia para conduzir as alunas a novas experiências corporais.

Percebemos que alguns comandos verbais também eram aceitos por Alice e Denise quando representavam ações já internalizadas pela sua rotina, como “sentar”, “guardar”, “arrumar”, “colocar”. Em contrapartida, comandos verbais de ações não familiarizadas precisavam ser demonstrados corporalmente, como “pular”, “correr”, “jogar”, refletindo, ao nosso ver, o histórico de privação de movimentos.

Por isso, além da nossa proposição corporal, passamos a verbalizar nossas ações a fim de auxiliar na associação do gesto ao nome, bem como a verbalizar conceitos espaciais (“por/em cima” e “por baixo/embaixo”) e corporais (“cabeça”, “pé”, “ombro”, “joelho”). Embora não tenhamos encontrado resultados imediatos nesse intento, acreditamos que a continuidade da mediação docente para esse objetivo pode vir a se tornar efetiva.

Assim como foi efetivo o cumprimento do nosso objetivo de oferecer diversas práticas corporais lúdicas a Alice e a Denise a partir da estratégia de propor e interagir corporalmente, pois conseguimos obter a aceitação das alunas e a sua participação nas atividades sugeridas.

O diálogo corporal ocorreu desde a primeira interação, mas se enriqueceu ao longo da atividade educativa, tendo em vista que a significação dos gestos corporais foi processual e, quanto maior o tempo de interação, maiores foram as oportunidades de significar, interpretar, e criar o vínculo afetivo necessário para dialogar corporalmente.

Ao longo da Unidade Didática, a interação com Alice e Denise nas experiências de aprendizagem mediadas permitiu uma familiarização com suas características e formas de expressão. Esse tempo “de qualidade” no contato com as alunas permitiu o amadurecimento de nosso diálogo corporal; conseguimos interpretar e nos fazer compreender por meio de nossas posturas corporais e da significação de nossos gestos.

Considerando que a aprendizagem de habilidades sociais passa pela capacidade de comunicação, esse é um componente chave da mediação, que somente pode ser aprendido na interação com as alunas.

O desenvolvimento da comunicação, portanto, é parte do processo de significação de gestos construído por nós, alunas e professora, em nosso tempo de interação. No jogo de atravessar o túnel, por exemplo, Alice, após ter compreendido a atividade, realizou a primeira passagem da sua maneira, mas, na segunda tentativa, aproximou-se para pedir ajuda e, com nosso auxílio, conseguiu engatinhar pelo túnel. Desse momento em diante, quando precisava de ajuda, Alice se sentava e esperava pela minha aproximação; seu gesto corporal, portanto, comunicou sua necessidade. Criamos, assim, nossa comunicação corporal, indicando a importância da mediação docente para o desenvolvimento da comunicação.

O processo de significação de gestos também ocorreu entre Alice e Denise, possibilitando o diálogo corporal entre elas. No jogo de transposição dos bambolês, Denise fecha os olhos e encolhe os ombros demonstrando medo de ser atingida na cabeça pelo bambolê, Alice, que segurava o bambolê, ajustou a postura com cautela e realizou o movimento devagar, para não atingir a colega. Essas experiências de aprendizagem mediadas, portanto, exercitaram a comunicação e favoreceram a aquisição de novas habilidades para as interações sociais.

Na verdade, percebemos que o corpo está constantemente comunicando algo. Alice, por exemplo, costumava agitar os braços e dar saltos; o que parecia ser apenas uma estereotipia sem sentido, revelou-se como a sua maneira de expressar alegria e comemorar o sucesso de uma atividade. Esse gesto, portanto, por meio da interação, transformou-se em um código de comunicação em comum, que, uma vez decifrado, hoje tem significado e sentido para nós e para Alice.

Para “ouvir” o corpo, sentir o que ele quer “dizer”, nós, professores, precisamos desenvolver a disponibilidade corporal e a sensibilidade; somente assim

conseguiremos interpretar nossos(as) alunos(as) e adequar as novas proposições docentes, conduzindo-os para novas atividades.

Nesse momento da passagem de um jogo para o outro, destaca-se a flexibilização docente como um recurso para que a professora seja capaz de modificar suas estratégias de mediação, alternando entre momentos ora propositivos ora responsivos, a partir das demandas de Alice e Denise.

4.2. Análise dos Recursos Auxiliares de Mediação

A execução da nossa Unidade Didática nos permitiu vivenciar uma mediação docente cuja valorização da interpretação das alunas à atividade trouxe-nos uma grande variabilidade de respostas, exigindo de nós uma importante capacidade de realizar ajustes, que foi conquistada ao longo do processo.

Mesmo com um planejamento pedagógico construído, objeto selecionado e com ideias definidas de como iniciar a aula e conduzir os jogos, a flexibilidade docente de mediar ajustes durante o processo ficou muito evidente. O auxílio dos recursos complementares de mediação (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014; Lidz, 1991; e Rezende, 2017) foi fundamental para nos libertar de muitas barreiras encontradas na atividade educativa.

O caráter dinâmico da prática educativa não nos permite separar os recursos auxiliares e nem os organizar de forma temporal, tendo em vista que na proposição de uma atividade educativa pode figurar mais de um recurso auxiliar de mediação ao mesmo tempo. Por isso reforçamos que os apresentaremos de forma separada apenas com a finalidade didática de facilitar sua compreensão.

4.2.1. “Experiência compartilhada”, uso de estratégias para atuar cooperativamente com as alunas, criando um vínculo empático que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida (Feuerstein)

A nossa proposta de Unidade Didática, baseada também nos princípios da psicomotricidade, já previa uma disponibilidade corporal para participar dos jogos em cooperação com as alunas. Construir experiências de aprendizagem mediadas para Alice e Denise exigiu-nos uma postura participativa de compartilhar experiências. A todo momento estávamos juntas na realização das atividades e foi exatamente esse

contato corporal, autorizado por Alice e Denise, que nos permitiu perceber quando e como dosar as assistências.

Em muitos jogos, a assistência às alunas precisou ser direta, física, corpo a corpo. No diálogo corporal, conseguimos sentir o corpo passivo de Denise, precisando do nosso impulso para ajustar o movimento de “pescar o peixe” e, aos poucos, após sua experimentação, retomando o seu caráter tônico para se movimentar com independência, o que nos permitiu retirar a assistência.

Da mesma forma, quando Alice precisou do nosso corpo para se equilibrar durante a atividade de caminhar colocando os pés dentro dos bambolês, nós, sentindo o seu corpo, reconhecemos a necessidade de permanecer com a assistência, dosando-a de acordo com as informações passadas corporalmente por Alice.

Mesmo quando o apoio não era físico, compartilhar as experiências com as alunas nos permitiu reunir informações que subsidiaram as escolhas das próximas estratégias para ajustar a mediação docente. A decisão de incluir um novo comando verbal, de elogiar, ou de esperar o momento ideal para desafiar e manter o engajamento etc., todo e qualquer outro recurso possível para a mediação pressupõe, necessariamente, a experiência compartilhada com as estudantes.

4.2.2. “Regular à competência”, ajuste da intensidade da assistência oferecida pela professora para as alunas (Feuerstein)

Descreveremos o recurso auxiliar de regular a atividade à competência das estudantes logo após a experiência compartilhada, por acreditamos ser este o recurso estratégico que melhor simbolizou nossa EAM, caracterizada pelo movimento constante e cíclico de ajustar as atividades.

As experiências de aprendizagem mediadas nos mostraram a importância de que a proposição das atividades recorra a múltiplos canais de comunicação. Enquanto para Denise geralmente a demonstração era suficiente, Alice precisou de estratégias mais concretas, como o fazer compartilhado. Mas, mesmo assim, existe uma sintonia fina a ser aprendida para que sejamos efetivas na modulação dos auxílios conforme as necessidades das alunas.

Muitas vezes a assistência precisou ser direta, física; outras vezes, o ajuste ficou apenas na indicação gestual para onde deveria manter sua atenção. O importante a ressaltar é que Alice aceita o nosso contato corporal, facilitando as vezes

em que precisamos agir mais diretamente sobre seu corpo para vivenciar a diversificação das experiências corporais de aprendizagem.

A constante regulação à competência reforça a importância da nossa capacidade para flexibilizar a mediação docente a fim de encontrar os momentos nos quais é preciso intensificar ou reduzir o apoio, a fim de ampliar a compreensão das alunas sobre a atividade a ser realizada, de modo que as desempenhem de forma autônoma. Assim, com essa regulação, a mediação docente pode ativar as zonas de desenvolvimento proximais de Alice e Denise, e contribuir para que algumas competências que costumam ser avaliadas no contexto escolar, passem da categoria “não realiza”, para “realiza com apoio” e, por fim, para “realiza com autonomia”.

Em nossa Unidade Didática, regulamos as atividades à competência de nossas alunas de diversas maneiras.

4.2.2.1. *Adicionar/retirar assistência*

A flexibilização da mediação docente pode ser destacada nos diversos ajustes feitos ao longo do processo de adicionar ou retirar assistência às alunas para a realização dos jogos. Adicionar uma assistência é uma estratégia que possibilita a realização de uma atividade cujo nível de exigência está próximo das habilidades reais das alunas. É o apoio necessário para que as alunas participem do jogo e tenham a oportunidade de adquirir novas habilidades a partir da experiência.

Denise só conseguiu girar o arco em torno do braço estendido, quando nós a apoiamos, realizando a atividade junto com ela, uma primeira vez. Sem a nossa assistência, Denise não experimentaria nem o movimento e nem mesmo o sentimento de perceber-se capaz.

Retirar uma assistência também pode promover a percepção subjetiva de competência, pois dá a chance de a estudante realizar o jogo com mais autonomia. Ao observarmos que o apoio físico para Alice empilhar as caixas de papelão não era mais necessário, o retiramos e permanecemos com o apoio gestual, permitindo que Alice experimentasse a satisfação de concluir o jogo sem a nossa assistência direta.

A sensibilidade de reconhecer a necessidade de adicionar ou retirar uma assistência foi adquirida ao longo da Unidade Didática. De início, nos precipitamos ao retirar os apoios oferecidos à Denise no jogo de “pular corda”. Entretanto, no decorrer da atividade docente, acertamos em retirar o apoio físico de Alice, devido à sua

capacidade demonstrada seguidas vezes de realizar as atividades apenas com apoio gestual.

A todo momento do jogo de “pular corda”, Denise tinha, em nós, um apoio visual (dançamos juntas) associado ao estímulo tátil (de mãos dadas), além do comando verbal dado pela letra da música. A repetição exitosa da coreografia nos ofereceu a interpretação de que poderíamos retirar os apoios oferecidos e apenas cantar a música para que Denise dançasse sozinha. Não conseguimos êxito. Denise não dançou sozinha.

Isso não significa que ela não tenha entendido o jogo. Talvez tenhamos nos precipitado em retirar os apoios de uma só vez e não gradualmente. Mas, há duas considerações a fazer. A primeira é que as brincadeiras, desde o início da aula, foram desenvolvidas em conjunto, logo, faz sentido que Denise pare ao observar que nós paramos. A segunda é que o prazer da participação de Denise pode estar no compartilhamento de experiências, em nossa interação, e não nos movimentos em si mesmos.

Em outro episódio, no jogo de “pescar anéis”, Alice começou precisando de um auxílio físico direto em que segurávamos suas mãos para empunhar o bastão. Aos poucos, percebemos que a dificuldade de Alice não estava na empunhadura e sim na manutenção da atenção focada no objeto, portanto, fomos retirando o apoio físico e incluindo o apoio gestual, passando a indicar o objeto para o qual Alice deveria focar sua atenção.

O ajuste da assistência foi importante, porque deu à Alice a chance de realizar o jogo com maior autonomia, sentindo-se extremamente feliz com êxito nas tentativas bem-sucedidas de “pescar os anéis”. Vivenciar esses momentos de autonomia pode contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades sociais.

É importante salientar que o movimento de adicionar e retirar assistência durante os jogos é sutil e demanda o conhecimento aprofundado sobre as características das alunas. Em nossa mediação docente, percebemos a singela diferença de adicionar o comando de olhar para a colega durante o movimento de passar a bola modificando o gesto e a sua interpretação. Alice jogava bola para frente, encontrando Denise e vice e versa; mas, após a troca de olhares, o gesto de jogar a bola passou a ter o objetivo de passar a bola; e receber a bola passou a ter significado de interação, alegrando Alice.

Esse episódio nos obriga a reforçar a importância da sensibilidade e da atenção à comunicação corporal nos pequenos gestos.

4.2.2.2. *Simplificar a atividade proposta*

Embora a flexibilização das assistências tenha sido a estratégia mais frequente em nossa atividade educativa, em determinados momentos, ela não foi suficiente para efetivar a realização do jogo por parte das alunas, exigindo-nos outra estratégia de mediação: o ajuste da própria atividade em si.

O jogo de transportar os bambolês da cadeira até sua colega, passando-os por uma corda, mostrou-se complexo para Alice. Para torná-lo possível de ser desempenhado por Alice, precisamos simplificá-lo, subdividindo-o em etapas e adicionando orientações verbais simples, associadas à linguagem gestual de apontar para os objetos e para as referências espaciais.

Em outra situação, simplificamos o jogo modificando suas regras. O jogo de passe de bola foi inicialmente previsto para ser executado utilizando uma caixa de papelão para receber a bola. A estratégia da caixa não foi boa, as alunas não estavam conseguindo modular o tempo de ação e reação para receber a bola na caixa e não estavam modulando a habilidade espacial para acertar a caixa com o arremesso. Então, simplificamos o jogo sugerindo passes rasteiros e recepção da bola com as mãos. As alunas, demonstrando reciprocidade, aceitaram as sugestões realizando o jogo.

A simplificação dos jogos aproximando-os à competência das alunas possibilita a participação das alunas na atividade, por isso a importância desse recurso estratégico para garantir as experiências de aprendizagem mediadas.

4.2.2.3. *Redefinir a sequência das atividades*

Além da necessidade de adaptar as assistências e as atividades oferecidas às estudantes de acordo com as suas dificuldades, também é necessário pensar em adequar a sequência de atividades à progressão do nível de complexidade dos jogos. Por exemplo, no jogo de girar o bambolê nos braços em duplas, iniciamos com o nível de dificuldade alta, exigindo a cooperação das alunas para a tarefa. Analisando melhor a nossa atividade docente, observamos que poderíamos, anteriormente, ter experimentado o mesmo movimento com a dupla sendo formada pela professora e uma das alunas.

A ansiedade pelo jogo cooperativo entre as alunas nos fez pular etapas e começar pelo jogo mais difícil (dupla formada pelas alunas). Tendo o insucesso como resposta, flexibilizamos a mediação docente regredindo o nível de complexidade do jogo, passando a realizá-lo em dupla formada por professora e aluna para depois tentar a outra proposta.

Esse episódio reflete a vez que foi necessário redefinir a sequência de atividades para favorecer a sua realização por parte das alunas, nos mostrando que pode acontecer situações em que o que foi planejado não ocorre como imaginamos, exigindo-nos a capacidade e humildade de retornar a etapas anteriores ou mudar a estratégia em busca do sucesso da mediação docente.

4.2.3. “Desafio”, uso de estratégias para dimensionar, adequadamente, o nível de dificuldade de uma atividade, de maneira a exigir do(a) educando(a) um pouco além de suas competências atuais, sem exceder suas condições, o que lhe permite alcançar diligentemente o sucesso e aprender (Feuerstein)

A estratégia de propor desafios é o recurso que vai exigir das alunas o esforço para desenvolver novas competências. Colocá-las em situações de desequilíbrio e desconforto com as suas habilidades já adquiridas não é desrespeitá-las, pelo contrário é oportunizar o direito à educação.

Paoli e Sampaio (2020) alertam para o risco de privar crianças com TEA de situações de aprendizagem por meio da interação social com a justificativa errônea de não as incomodar, de tirá-las da sua zona de conforto, da sua introspecção.

Na fase diagnóstica da nossa Unidade Didática, observamos a ausência do desafio nas atividades propostas para as alunas com TEA. Repetir as tarefas de colorir, recortar e colar todos os dias não trazem elementos novos para desafiar as alunas e acabam por limitar a sua aprendizagem.

Durante a nossa mediação docente, observamos que as alunas se comunicam e se expressam com agitação e gritos justamente quando uma situação gera euforia ou descontentamento, portanto, quando são provocadas. A provocação, nesse sentido de ser uma exposição a alguma situação a ser superada, é exatamente o nosso desejo educativo, proporcionar experiências diferentes, novas, não familiares que exijam das alunas o desenvolvimento de novas habilidades.

A aula com anéis feitos de flutuadores tubulares foi a aula que mais gerou gritos e agitações, justamente porque o desafio de “pescar” esses anéis exigiu de Alice a autorregulação de sua ansiedade e de sua dificuldade para se concentrar e concluir a atividade e, após conquistar o êxito, transformou-se num jogo prazeroso. Então, tanto a irritação no processo de autorregular-se quanto a euforia do sucesso foram expressas por gritos e agitação, modificando-se apenas as tensões faciais.

Reconhecemos a dificuldade de lidar com gritos e agitação, mas é necessário acolher essa forma de expressão, respeitando a singularidade das alunas, e ampliando as experiências de aprendizagens.

Relembramos que é a necessidade de superar uma limitação que promove o desenvolvimento (Vygotsky, 2011), portanto é necessário identificar o nível de desenvolvimento proximal das alunas a fim de oferecer jogos com o nível de complexidade adequado às suas competências em potencial.

Acreditamos que há duas formas de trazer desafios às alunas. A primeira é retirar as assistências que permitiam a realização da atividade para que as alunas possam tentar desempenhá-la de maneira autônoma.

No segundo encontro da Unidade Didática, realizamos o desafio de passar por cima e por baixo da corda com Denise de maneira compartilhada, apoiando-a fisicamente. Percebemos, no diálogo corporal, que o corpo de Denise não se apoiava em nós na realização da atividade, sendo possível, portanto, retirar o apoio físico. Só então reconhecemos que aquela assistência ou estava dando confiança à Denise, servindo para fortalecer o vínculo afetivo pelo contato corporal; ou servindo para comunicar a proposição da atividade, como uma dica para compreender o seu objetivo.

Não gostaríamos que Denise ficasse dependente de nós para realizar o mesmo movimento, então, em outras aulas, nas atividades de passar por cima e por baixo de obstáculos, retiramos a assistência direta e desafiamos Denise a realizar a atividade sozinha, apenas com a demonstração do movimento. A aluna superou a necessidade do apoio físico e realizou a atividade com autonomia.

A segunda forma de desafiar as alunas é trazer novos elementos para a atividade, modificando as regras do jogo, distanciando alvos ou passadas, aumentando ou diminuindo obstáculos, enfim, complexificando o jogo.

Nos jogos com a “teia” de barbante e elástico, enquanto Alice realizava o jogo com a necessidade de suporte físico para se desvencilhar dos fios tanto em pé como engatinhando, Denise completou as tarefas com autonomia. Logo, buscamos complexificar o jogo colocando um outro elemento para desviar sua atenção, as bolinhas de tênis. Ao atravessar a “teia” as alunas tiveram que resgatar as bolinhas no caminho. Demonstramos, apoiamos Alice fisicamente a completar a tarefa e observamos que Denise se esqueceu de resgatar as bolinhas durante suas primeiras passagens. Um reforço verbal foi suficiente para que ela respondesse positivamente, concluindo a nova proposta com êxito.

Outro exemplo foi o jogo de empilhar caixas grandes. “Empilhar” é uma atividade pela qual as alunas se interessam e têm familiaridade. Usamos essa informação para propor um novo jogo de empilhar com novas características, um desafio que provocou as alunas a demonstrar sua capacidade de usar sua competência de empilhar em novo contexto, o que também tem relação com a transcendência.

Em geral, os jogos de empilhar são realizados na posição sentada e com objetos pequenos. Nossa proposição, no entanto, foi de empilhar caixas grandes, o que exige que fiquem em pé e realizem movimentos corporais amplos. A situação, portanto, era familiar para as alunas, mas com uma diferença que favorecia a realização de comparações, importantes para a compreensão da lógica de equilíbrio do empilhar, o que aproxima a atividade de uma questão conceitual, a partir de demandas perceptivo-motoras. Esse exemplo ilustra a responsabilidade da mediação docente. Modificar o jogo de empilhar aumentando o tamanho dos objetos é um exemplo do tipo de ajuste que pode gerar novas experiências de aprendizagem.

O desafio posto pela adequação da atividade à competência potencial das estudantes, aumentando o nível de dificuldade do jogo, seja pela estratégia de retirar uma assistência ou de complexificar suas regras, exige o esforço de Alice e Denise, mas também pode vir a motivar o seu engajamento nas atividades. Em ambos os casos, o desafio é recurso que auxilia a mediação para o desenvolvimento de novas competências.

4.2.4. “Mobilização da atenção”, uso de estratégias para envolver as alunas com a atividade e manter a participação ativa ao longo de toda a duração da aula (Feuerstein)

A principal estratégia que encontramos para conquistar a participação das alunas foi iniciar uma atividade a partir do interesse de Denise pela organização de objetos, empilhando-os, enfileirando-os ou separando-os por cores.

Para conquistar Alice, precisamos de alguns recursos a mais. Em alguns momentos, iniciamos a interação com Alice a partir do uso dos materiais como objetos relacionais (Lapierre; Lapierre, 2010); por exemplo, entregando a ela os anéis de flutuadores tubulares, como um convite para que participasse do jogo de enfileirar os anéis em cooperação com Denise. Em outros casos, conseguimos sua participação adicionando assistências para auxiliá-la na realização da atividade, oferecendo o nosso corpo para ela se apoiar no equilíbrio sobre a corda; ou ajudando-a compreender a tarefa, quando adicionamos o comando verbal “guardar”, termo familiar à sua rotina, para que ela ajudasse Denise a separar os bambolês.

Ao longo da Unidade Didática, identificamos a necessidade de Alice de sentir o contato corporal. Assim, entendemos que dar-se corporalmente a ela, seja pelo objeto relacional, seja colocando-se à disposição para o apoio físico, foi um recurso encontrado para conquistar sua atenção. Com o fortalecimento do vínculo afetivo, dar as mãos para Alice tornou-se suficiente para ela começar a participar da atividade conosco e com Denise.

A continuidade do engajamento das alunas nos jogos propostos, mesmo quando trocamos de atividade, foi conquistada pela estratégia da imitação. Quando desejamos conduzir as alunas para uma nova proposta, demonstramos corporalmente e nos dispomos a auxiliá-las na execução do novo jogo. Dessa forma, mobilizamos sua atenção e alcançamos a sua responsividade através da imitação.

Além das estratégias citadas, acreditamos que as experiências de êxito aumentaram a percepção subjetiva das alunas sobre suas competências, e por consequência, aumentaram a sua autoestima, contribuindo para manter o engajamento das alunas nas aulas da nossa proposta interventiva.

4.2.5. “Singularidade” – uso de estratégias para incentivar o(a) educando(a) a atuar com autonomia, de modo a favorecer a construção de sua identidade pessoal, como integrante de uma sociedade de direito, por princípio, diversa e inclusiva (Feuerstein)

Alice e Denise apresentam singularidades construídas pela associação do diagnóstico de TEA com as suas experiências socioculturais. Suas características individuais são refletidas na forma diferenciada de agir, de se comunicar e de interagir. Essas diferenças, quando acolhidas, nos possibilitam conhecer a maneira alternativa das alunas vencerem suas limitações.

Na atividade com os bambolês, por exemplo, para superar o desequilíbrio ao se abaixar para pegar um bambolê, Alice busca um ponto de apoio, ou, de forma inteligente e inusitada, pisa no bambolê de forma a levantar sua parte oposta para que fique ao alcance da sua mão, na altura do joelho, o que evita que ela tenha que se abaixar.

Esse recurso de Alice exemplifica a ideia de Vygotsky (2011) de que o ser humano é capaz de recorrer a vias acessórias para superar suas limitações quando colocadas em contexto de necessidade. Dessa forma, cabe a mediação docente investir na exploração ativa desses caminhos alternativos, a fim de oferecer experiências de aprendizagem adequadas às necessidades e interesses das alunas, tornando o processo de ensino-aprendizagem efetivo.

Além de respeitar as singularidades das alunas, devemos auxiliá-las na construção da sua autoaceitação, percebendo-se diferentes e capazes, contribuindo para o reforço da sua autoestima. Para isso, é importante favorecer oportunidades de conquistar a autonomia.

Alice e Denise precisam experimentar momentos de realização independente. Enquanto professores(as), mediadores(as) de experiências de aprendizagens, temos a responsabilidade de oferecer atividades adequadas ao nível de nossas alunas para que elas vivenciem o êxito e não só a frustração. A alegria eufórica de Alice ao conseguir engatinhar ou ao completar a construção de uma torre de caixas gigante, do seu tamanho, em parceria com sua colega, sem o nosso apoio corporal direto, foi contagiante. Essa situação, em parte, decorreu do nosso aprendizado de como podemos prestar auxílio para Alice direcionando o seu foco de atenção, o que nos fez retirar o apoio corporal, que era excessivo e lhe retirava a autonomia. As advertências

verbais e gestuais indicando o foco de sua atenção foram suficientes para que ela obtivesse êxito em determinados jogos, como no caso do jogo cooperativo da torre de caixas de papelão.

No intuito de auxiliar as alunas na construção de suas singularidades, não intervimos nos conflitos vivenciados durante os jogos em dupla, entendendo que deveríamos permitir que as alunas buscassem por soluções sozinhas. Caso contrário, oferecer uma solução ao conflito, apesar de parecer ser o papel da professora, acaba sendo uma coerção, um controle externo do comportamento, retirando a oportunidade das alunas de se autorregularem.

4.2.5.1. Conflitos e a afirmação da identidade

No jogo de “pescar anéis”, pudemos observar como Alice e Denise reagiram em situações de conflito e de cooperação, revelando traços de sua identidade. Foram reações emocionais de irritação e satisfação observadas através de expressões faciais e corporais que deram significados à comunicação professora-alunas e alunas-alunas. Em determinado momento do jogo, Alice e Denise disputaram os mesmos “anéis”. Esse conflito gerou gritos e empurrões de Alice, comunicando a irritação pela invasão do seu espaço por sua colega, que se satisfazia, em risos, por sua provocação. Ainda que conflituosa, essa interação das alunas é importante para melhorar suas capacidades de comunicação e interação.

Na atividade seguinte, um jogo cooperativo, a disputa deu vez à colaboração e as duas alunas conseguiram, juntas, completar a tarefa de transferir os “anéis” de um bastão para o outro. Olhares e comportamentos entre si permitiram o diálogo corporal entre as alunas, que interagiram, se entenderam e se organizaram, entrando em acordo de como cada uma poderia contribuir para conclusão do jogo.

É importante destacar que a professora deve estar atenta durante os conflitos das alunas, na intenção de impedir os possíveis excessos e de absorver informações sobre as alunas que possam contribuir para a flexibilização de novas estratégias docentes.

4.2.6. “Envolvimento afetivo” – uso de estratégias para exprimir, de forma evidente, que se importa com o(a) educando(a) e se preocupa com a sua aprendizagem, demonstrando que sente prazer e satisfação em ensinar e de estar junto com ele(a) (Feuerstein)

O envolvimento afetivo foi iniciado desde a fase diagnóstica da Unidade Didática, mas é evidente que o convívio e o contato corporal, vivenciados nas experiências compartilhadas da atividade docente, permitiram o fortalecimento do vínculo afetivo entre professora e alunas.

O diálogo corporal, quando comprometido, é capaz de revelar afetividade através de modulações tônicas que qualificam a comunicação (Lapierre; Lapierre, 2010:43). Acreditamos que fomos capazes de demonstrar nossa afetividade e nosso compromisso para Alice e Denise a partir da nossa disponibilidade corporal tanto para dialogar com elas, quanto para apoiá-las na superação de suas limitações.

O respeito em considerar a intencionalidade-reciprocidade das alunas em nossa mediação docente, permitindo a expressão de sua autonomia e tornando-as cada vez mais autoconfiantes e seguras, estimulou a afetividade.

Os nossos elogios e cumprimentos com a batida de mãos após o êxito nas atividades, bem como os nossos convites verbais e corporais para realizarmos os jogos juntas, também fomentaram o nosso vínculo pelo afeto.

Alice e Denise demonstraram reconhecer o nosso envolvimento afetivo correspondendo com abraços comemorativos, com a iniciativa de nos procurar para nos abraçar no início de uma de nossas aulas e, principalmente, autorizando o nosso contato corporal, fator imprescindível para as assistências físicas e para o compartilhamento de experiências.

Embora reconheçamos o nosso envolvimento afetivo como recurso auxiliar que potencializou as nossas experiências de aprendizagem mediadas, não podemos negar que encontramos barreiras socioculturais sobre o corpo que impediram um aproveitamento ainda maior do nosso contato corporal.

4.2.6.1. *Desejo de contato fusional*

Em alguns momentos da prática educativa, Alice se aproximou corporalmente, demonstrando interesse por um contato fusional, ao sentar-se no nosso colo. De acordo com as diretrizes metodológicas da psicomotricidade relacional (Vechiatto,

2003; Lapierre; Lapierre, 2010), é preciso permitir que Alice vivencie esse desejo, que é uma projeção do contato materno, para que tenha condições de investir na fase seguinte, de difusão, quando passa a explorar o ambiente com o suporte afetivo desse contato relacional. Nosso papel, portanto, deve ser prestar acolhimento, para depois, aos poucos, favorecer a progressão para outras atividades que a levariam para o polo oposto, de difusão e exploração dos objetos e do espaço.

Entretanto, mesmo tendo consciência da importância desse acolhimento para evolução de Alice, não conseguimos estar disponíveis para esse tipo de interação, em parte por dificuldades pessoais, talvez relacionadas com as críticas socioculturais em relação ao contato corporal, mas também, pela presença da professora regente e da monitora que terminam por inibir relações de afeto que podem ser julgadas como inadequadas.

Essa dificuldade para um envolvimento corporal é referida por Lapierre e Lapierre (2010:32) quando escreve que “estar disponível, corporalmente disponível, é muito fácil de dizer, de conceber intelectualmente, mas não conseguimos prever, enquanto não tentamos, até que ponto é difícil fazê-lo”. Esse entendimento aponta para a importância da experimentação de relações corporais autênticas não só por parte das alunas, mas também da nossa parte (professora), para que, a partir da vivência, possamos desenvolver nossa capacidade de utilizar a linguagem simbólica do corpo.

4.2.7. "Transcendência" - uso de estratégias para que as alunas sejam capazes de utilizar uma competência já adquirida para obter novos aprendizados em contextos diferentes e tempos posteriores (Feuerstein)

O princípio da transcendência representa um resultado que pode ser sabiamente utilizado como indicador de um caminho estratégico de sucesso para novas proposições, tornando-se um recurso para a mediação.

Percebemos a transcendência das alunas em alguns aspectos: (a) na comunicação corporal; (b) na disponibilidade para interação; (c) na habilidade motora; e (d) na capacidade de concentração.

Nas atividades de engatinhar, observamos que Alice utilizou o mesmo recurso de se sentar no chão próximo ao obstáculo para comunicar a sua necessidade de auxílio, demonstrando sua capacidade de aplicar o mesmo código significado por nós

em aulas anteriores em um tempo posterior, representando a transcendência na comunicação corporal. A nossa responsividade para sua comunicação reforça, para Alice, que seu gesto corporal está sendo compreendido.

Os relatos do Diário de Classe retratam a necessidade de usar cada vez menos recursos estratégicos para alcançar a interação com as alunas. Se, no início, era preciso começar a atividade através de um objeto relacional ou por uma atividade de interesse; ao final da nossa Unidade Didática, um convite oral ou dar as mãos já era o suficiente para o nosso jogo compartilhado. Essa progressão indica o processo de internalizar informações para ter a possibilidade de acessá-las novamente em aulas posteriores, nos permitindo “pular etapas”, e continuar a nossa interação de onde paramos, e não do zero.

Ainda no aspecto da disponibilidade para a interação, identificamos que os primeiros jogos cooperativos procederam a necessidade de comunicação e interação das alunas e, por consequência, o início do seu desenvolvimento. Desejamos potencializar esses resultados, portanto intensificamos as propostas de jogos em dupla. As alunas corresponderam positivamente, demonstrando uma evolução na disponibilidade de interagir, o que também representa, para nós, a sua capacidade de utilizar competências já conquistadas em novos contextos.

No aspecto motor, também observamos a transcendência nesse movimento de usar as habilidades adquiridas na aula anterior em uma nova atividade, confirmando a sequencialidade do planejamento pedagógico. O processo de engatinhar, apesar de bem principiante, reflete essa transcendência. Alice, inicialmente, precisou de empurrões para se deslocar na posição de engatinhar; mas, com o decorrer das aulas, tocar em uma de suas mãos, provocando a sua retirada do chão, era o suficiente para o deslocamento de Alice.

O mesmo aconteceu em relação à capacidade de concentração. Quando percebemos que o apoio gestual de indicar o foco para onde direcionar a atenção estava ajudando Alice na sua concentração à atividade, potencializamos esse resultado reforçando o mesmo tipo de apoio em outros jogos. Dessa forma, a confirmação de um caminho estratégico positivo foi repetida para promover a transcendência da aluna.

Assim, acreditamos que usar a transcendência como recurso auxiliar de mediação facilita a identificação das competências das alunas em potencial e reforça

as estratégias efetivas para sua aquisição, permitindo experiências de aprendizagens mediadas.

4.2.8. “Responsividade contingente”, uso de estratégias para realizar, ao longo da atividade educativa, uma leitura aplicada das necessidades e dos interesses das alunas, de forma a atendê-las de maneira apropriada (Lidz)

Durante as aulas da nossa Unidade Didática, identificamos as dificuldades decorrentes das limitações relacionadas ao quadro clínico das alunas, como é o caso das dificuldades de Alice com o equilíbrio corporal e com a concentração. Com isso, avaliamos ser importante considerar essa informação e pensar em estratégias para ajudar a aluna a superar suas necessidades como parte da experiência de aprendizagem.

Acreditamos que a dificuldade de equilíbrio de Alice, bem como sua dificuldade de concentração, está relacionada à sua hipotonia¹⁰. Possivelmente o seu baixo tônus muscular demanda uma atenção para estabilização corporal, o que concorre com a atenção que deveria estar destinada à tarefa. Por isso, entendemos que trabalhar o tônus muscular de Alice pode ser uma estratégia importante para melhorar sua concentração e participação em atividades que, posteriormente, podem refletir nas suas habilidades sociais.

Essa informação adquirida a partir das experiências corporais vivenciadas ao longo da Unidade didática com a aluna foi considerada para subsidiar as próximas proposições oferecidas pela professora, reforçando jogos de força em quadrupedia. A adequação de estratégias indica a capacidade de flexibilizar as ações docentes de acordo com a necessidade de suas estudantes, individualizando e potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos que os jogos com a “teia”, por exemplo, foram elaborados como estratégia para exercitar a força e melhorar o tônus muscular, adaptação necessária para corresponder às informações identificadas sobre a hipotonia de Alice, acreditando ser importante para melhorar sua capacidade de concentração. A

¹⁰ “O tônus muscular está ligado aos processos de atenção, formando assim uma inter-relação entre atividade tônica muscular e atividade tônica cerebral. Portanto, ao intervir no controle do tônus, inevitavelmente intervimos no controle dos processos de atenção, imprescindíveis para qualquer processo de aprendizagem” (Mendonça et. al, 2020:236).

curiosidade e a motivação de Alice nos jogos com a “teia” foram fundamentais para sua participação voluntária, resultando em experiências corporais satisfatórias.

4.3. Análise dos resultados obtidos ao longo da Unidade Didática

Os resultados obtidos ao longo da Unidade Didática apontam o processo de aquisição de novas habilidades pelas alunas, tendo em vista as diferenças observadas na relação das alunas entre si e delas com a professora e com os objetos disponibilizados. Essas novas habilidades podem refletir em avanços na capacidade de interagir socialmente, o que corresponde ao conceito de transcendência de Feuerstein (2014).

4.3.1. Manifestar curiosidade na exploração de objetos e ter a iniciativa para brincar de uma maneira espontânea.

A inatividade apresentada nos momentos de exploração livre dos objetos nas primeiras aulas, aos poucos, foi quebrada. No quarto dia de intervenção, começamos a observar o interesse voluntário pelos objetos disponibilizados.

Nas “brincadeiras com os flutuadores tubulares em formato de anéis”, no momento inicial de exploração livre dos objetos, pudemos observar o avanço das alunas ao perceber, pela primeira vez, a curiosidade e a iniciativa de Denise de brincar espontaneamente com os objetos, com a sua atividade preferencial de organização, ao empilhar os “anéis”.

Não foi um episódio esporádico, nas aulas seguintes, Alice e Denise também demonstraram curiosidade e interesse pelos recipientes recicláveis, pela “teia” de elástico e pelos peixes de papelão da pescaria.

Interpretando sua proposição, buscamos intencionalmente nos aproximar e repetir o processo de interação que as alunas vêm desempenhando através da imitação a fim de validar sua proatividade. Pela primeira vez, Denise saiu do polo passivo para o propositivo, o que pode indicar a conquista da sua autoconfiança, importante no processo de desenvolvimento das habilidades sociais.

Acreditamos que parte dessa curiosidade e dessa iniciativa de brincar de maneira espontânea estão associadas ao rompimento da rotina escolar de aguardar por uma proposição da professora, como se as alunas sentissem agora a liberdade

de explorar o material, depois da sequência de atividades em que validamos a expressão de sua autonomia, fortalecendo-a.

4.3.2. Imitação de gestos refletindo o desejo de interação

As estratégias utilizadas para fortalecer a autonomia das alunas, bem como para fortalecer o vínculo afetivo, refletiram na autoconfiança e na disposição para a interação social. A progressão da Unidade Didática demonstrou que, aos poucos, não era mais preciso iniciar a interação professora-alunas com uma atividade preferencial de organização. No tempo destinado à exploração livre dos objetos, as alunas passaram a mostrar curiosidade e interesse pelos materiais disponibilizados, aceitando nossa interação e condução para outras experiências corporais a partir da imitação de gestos.

Alice e Denise se observavam mutuamente e, além de imitarem a professora, também se imitavam. Na atividade de engatinhar por baixo dos flutuadores tubulares, Denise observou Alice curvando o tronco e usando os braços para levantar os flutuadores acima do seu corpo, numa maneira inusitada e divertida de alcançar o objetivo do jogo. Denise quis experimentar a mesma sensação corporal, divertindo-se ao imitar a colega, mesmo tendo a capacidade já demonstrada de engatinhar. A imitação de Denise corresponde ao desejo de dialogar e brincar com Alice.

A interação entre as alunas também foi intensificada durante as experiências dos jogos cooperativos e dos jogos compartilhados. Oferecer às alunas a chance de jogar uma com a outra, favoreceu o desenvolvimento da comunicação entre elas, sendo uma importante estratégia para melhorar as habilidades sociais vinculadas ao diálogo corporal e à interação.

O jogo de passes foi extremamente gratificante para Alice que demonstrou muita alegria e satisfação em interagir com Denise. Muitas vezes Alice buscava essa interação, que era negada por Denise. Mas, agora, recebendo passes de sua colega, sentiu-se feliz em ser correspondida. Assim, acreditamos que a intervenção dos comandos verbais e gestuais para atenção à bola e à colega contribuiu não só para a capacidade motora de realização de passes e recepções, mas também e, principalmente, para a capacidade sócio-interacional das alunas se comunicarem por olhares mútuos.

4.3.3. Diálogo corporal e criação de vínculo afetivo

A nossa mediação docente ofereceu jogos e atividades que criaram a necessidade de as alunas desenvolverem as competências relacionadas à interação e à comunicação. Dessa forma, o diálogo corporal enriquecido, bem como o vínculo afetivo fortalecido, ao fim da nossa atividade educativa, são indicadores do resultado da nossa EAM.

Já relatamos os avanços percebidos nesses dois componentes inerentes à interação social na análise do ciclo de mediação e dos recursos auxiliares de mediação. Portanto, apenas os citamos novamente na intenção de reforçar que a comunicação corporal e a afetividade estão presentes desde o início da nossa Unidade Didática e que, além de serem recursos para uma mediação docente, em caráter processual, também refletem o seu resultado.

4.3.4. Sustentação do foco à atividade, mesmo que ainda apoiada

Outro resultado observado que indica o processo de aquisição de novas competências diz respeito à capacidade de Alice sustentar atenção à atividade por mais tempo, mesmo que ainda apoiada por indicações gestuais. A dispersão de Alice e sua dificuldade de se concentrar nas tarefas eram características marcantes e limitadoras, pois prejudicavam suas experiências de aprendizagem.

No decorrer da nossa intervenção, percebemos que poderíamos dispensar alguns apoios físicos e permanecer com a assistência de indicar para onde Alice deveria focar sua atenção, conquistando, assim, o seu engajamento. A partir dessa descoberta, observamos que Alice conseguiu permanecer mais tempo em concentração nas atividades, o que demonstra que esta habilidade está em processo de desenvolvimento.

A análise dos resultados evidencia que o processo de flexibilização das estratégias de mediação docente é capaz de favorecer a aprendizagem de habilidades sociais de alunas com TEA, a partir de um atendimento em pequenos grupos; o que faz parte das inquietações iniciais que originaram esta pesquisa.

Acreditamos que uma mediação docente de qualidade pressupõe recorrer à flexibilização educacional a fim de individualizar o processo de ensino. A aprendizagem decorre da participação ativa das alunas nas atividades, o que precisa ser construído na interação delas com a professora. Esse processo educativo,

chamado de ciclo de mediação, aponta para a relação dialética entre professora/mediadora e alunas, na articulação de suas intencionalidades e reciprocidades, que se modificam mutuamente até alcançarem um entendimento comum dos significados presentes na atividade, o que viabiliza a formação de competências que não se restringem àquela atividade específica, mas transcendem para outras situações vividas pelas alunas (como ser, pensar, mover-se, etc.) e pela professora (como ensinar).

A partir do ciclo de mediação é possível observar que, ao longo da prática educativa, a reflexão da professora sobre as experiências educativas que estão sendo construídas fornece elementos para reconstrução da intencionalidade educativa em um processo dialógico, que se adequa às necessidades e interesses das alunas que, em função das limitações relacionadas com o TEA, nem sempre são comunicadas de forma clara e inteligível.

A professora-pesquisadora, portanto, propõe uma atividade lúdica, mas precisa aguardar para observar qual será a interpretação das alunas com TEA, como também, para dimensionar a reciprocidade delas e a disposição para participarem do jogo. A observação atenta da reciprocidade, positiva ou não, é, portanto, o indicador que permite à professora avaliar e escolher os ajustes que podem ou não ser realizados para dar prosseguimento na atividade, para modificá-la, ou, até mesmo, para substituí-la por outra. Esse relato esquemático da mediação docente esclarece que a aprendizagem envolve a coprodução e o compartilhamento de significados ao longo da prática educativa.

De igual forma, a professora-pesquisadora deve estar atenta às proposições iniciadas pelas alunas, nos momentos em que assumem a intencionalidade no ciclo de mediação, mostrando-se disponível para se envolver-se no jogo iniciado por elas, ou seja, tendo reciprocidade. Essa inversão da direção habitual da mediação, que costuma ser da professora para as alunas, tem a vantagem de corresponder a um significado que as alunas dominam, como também, fornece para a professora informações que podem ser utilizadas para subsidiar suas próximas proposições pedagógicas.

O ciclo de mediação, que retrata a interação dialógica entre professora e alunas, não se limita ao atendimento de alunos(as) com deficiência. Em toda e qualquer prática educativa o(a) professor(a) enfrenta o desafio de lidar com: (a) as

condições de ensino; (b) a singularidade dos(as) alunos(as); e (c) as diretrizes curriculares e especificidades da disciplina que ministra. Logo, deve assumir a responsabilidade profissional de, sempre que necessário, estudar novas estratégias didáticas, ajustá-las conforme as vicissitudes de contexto educacional e, principalmente, flexibilizar a mediação docente de acordo com a intencionalidade-reciprocidade dos seus(as) alunos(as).

Uma condição imprescindível, que não costuma ser destacada no ambiente escolar quando o foco está na preocupação com a dimensão cognitiva, em detrimento das demais necessidades dos(as) alunos(as), é a sensibilidade e o afeto do(a) professor(a) na comunicação com os(as) alunos(as). No caso das alunas com TEA, as dificuldades de comunicação e interação exigem que a professora recorra ao estudo da comunicação não-verbal como suporte para a interpretação da intencionalidade-reciprocidade das alunas.

A comunicação não-verbal entre professora e alunas pode não acontecer naturalmente, exigindo um esforço inicial por parte da professora em conhecer as alunas para, a partir desse conhecimento aprofundado, descobrir formas de estabelecer o diálogo corporal e aproveitar os benefícios dele.

Assim, a flexibilidade da mediação docente somente será possível a partir da ampliação do conhecimento a respeito das alunas. Não é o conhecimento sobre o diagnóstico do TEA, e sim o conhecimento sobre as características singulares das estudantes com TEA. Reforçamos a importância do tempo de contato corporal na relação autêntica com as alunas a fim de adquirir informações que possam fundamentar o planejamento pedagógico, flexibilizando as ações de mediação docente de acordo com suas individualidades e necessidades.

Dessa forma, é importante considerar a classe especial como uma classe com suas especificidades. Não basta, simplesmente, unir a classe especial à classe comum sem experiências ou estudos prévios.

Não queremos restringir o atendimento das(os) alunas(os) com TEA ao cenário da classe especial. Acreditamos que é possível ministrar aulas de Educação Física escolar em conjunto para alunos de classes comum e especial, desde que haja um trabalho intenso e contínuo para que as(os) alunas(os) da classe especial possam estar de fato incluídas nas atividades da classe comum. Essa iniciativa pode favorecer a transcendência de competências de um contexto para o outro, seja para as(os)

alunas(os) normotípicas(os) ou para as(os) com deficiências ou outras necessidades educativas especiais.

Em vista disso, deve-se considerar a possibilidade de modificar a organização escolar para que a classe especial, assim como as classes comuns, também tenha mais tempo de Educação Física escolar, com pelo menos duas aulas por semana, uma em contexto de atendimento individualizado e outra em contexto de atendimento inclusivo, em conjunto com uma classe comum. Para isso, é importante que o planejamento da classe comum esteja alinhado ao da classe especial.

Relembramos que a Educação Física, ministrada por um professor especialista, está presente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da rede pública do DF, em função do PECM. Em suas diretrizes, o PECM orienta que a classe especial, quando possível, deve ser atendida em conjunto com a classe comum.

Essa orientação gera interpretações que podem comprometer o atendimento para as classes especiais. Por entender que a classe especial será atendida em conjunto com a classe comum, as escolas não contabilizam a classe especial dentro do limite máximo de 15 turmas por professor de Educação Física. Dessa forma, a realidade é que muitos professores de Educação Física passam a atender 17 ou 18 turmas, como também, que não possuem um horário para o atendimento individualizado dos(as) alunos(as) da classe especial.

Além disso, essa regulamentação do PECM pode levar os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica da escola a acreditarem que o planejamento da classe especial pode ser o mesmo da classe comum, o que tende a desconsiderar a singularidade dos alunos da classe especial e compromete a flexibilização da mediação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem. Tendo em vista que a SEEDF permanece com a política de classes especiais, é preciso que seus documentos normativos sejam atualizados para garantir uma educação de qualidade aos alunos de classes especiais.

Consideramos crucial ajustar as orientações do PECM para uma redação que esclareça as especificidades da classe especial e que reforce a necessidade de planejamento específico para as classes especiais, contabilizando-as como integrantes do limite máximo de classes a serem atendidas pelo professor de Educação Física, de modo a assegurar, ao menos, o seu tempo de Educação Física escolar.

Essa é uma alternativa estratégica para que a educação especial saia da realidade de “fazer o que se pode” para um cenário de “saber o que está sendo feito”, de maneira a superar a lógica do currículo funcional e tornar-se espaço efetivo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar a mediação docente vivenciada na elaboração e na execução de uma Unidade Didática, a partir do oferecimento de diversas práticas corporais a duas alunas com TEA matriculadas em classe especial numa escola de anos finais da rede pública do DF.

Entendemos que a mediação docente engloba a relação dialética entre professora e alunas, no processo de interpretação e significação de intencionalidades e reciprocidades - chamado de Ciclo de Mediação -; e a utilização de recursos auxiliares de mediação para ajustes nas estratégias educativas.

Observou-se a ruptura de paradigmas e a despadronização da prática pedagógica da professora no contexto de classes especiais com alunos com TEA. A crença equivocada de que as estudantes não correspondem às tentativas de interação foi superada, tendo em vista o aprofundamento do conhecimento das singularidades das alunas e das suas respectivas vias alternativas de comunicação e interação.

Dessa forma, a imersão proporcionada por essa pesquisa pedagógica favoreceu o amadurecimento da professora, refletindo em sua capacidade de flexibilizar as ações docentes de forma a adequá-las às necessidades e interesses das alunas.

A análise do Ciclo de Mediação e das ações estratégicas experimentadas ao longo da Unidade Didática traz elementos que demonstram que a mediação docente é capaz de vencer cenários educacionais desfavoráveis quando a professora assume a responsabilidade de flexibilizar as ações educativas que individualizam as experiências de aprendizagens mediadas, tornando-as efetivas.

Logo, acredita-se na relevância desse estudo em apontar caminhos que também podem ser importantes em contextos similares no atendimento da Educação Física escolar a alunos com TEA, além de contribuir para a formação do professor que deseja considerar as características de seus alunos no planejamento pedagógico, incluindo-os como sujeitos ativos no seu processo de ensino-aprendizagem. Afinal, a adaptação das estratégias pedagógicas é um princípio da educação para pessoas com deficiências e, principalmente, um direito do aluno com deficiência.

Estamos convictos de que devemos superar a estratégia de apenas unir as alunas com TEA de classes especiais às aulas de Educação Física escolar comum. Acreditamos que a exposição ao estímulo de um espaço com muitos colegas, sem

uma mediação, é insuficiente para o desenvolvimento de suas habilidades sociais (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Para isso, sugerimos repensar as diretrizes do Manual do Programa Educação com Movimento, detalhando as especificidades da classe especial, expressando tacitamente a necessidade de considerá-las como turmas a ser atendidas pelo(a) professor(a) especialista em Educação Física, a fim de garantir tempo de aula e planejamento pedagógico próprio.

As alunas com TEA de classes especiais precisam de uma intervenção mais direta e intensa e, para isso, podemos estruturar a Educação Física escolar para que tenham momentos prévios de mediação docente em contexto fechado, só professora e alunas, e momentos em contexto aberto, com outros estudantes, repetindo tarefas já conhecidas e vivenciadas. Em ambos os casos, deve-se haver a mediação docente, significando comportamentos, gestos e expressões para auxiliar na comunicação e interação das alunas com os demais alunos.

Acreditamos que essa estratégia é viável e é capaz de melhor contribuir para aprendizagem de habilidades sociais não só das alunas com TEA, mas de todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista os resultados experimentados na aplicação da Unidade Didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Em Português. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAGAROLLO, M.F.; PANHOCA, I. **A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias da vida**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 2, p. 231-250, Mai-Ago., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DHMpdhgLqyhMZR9PzKYNwQF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BAGAROLLO, M.F.; RIBEIRO, V.V.; PANHOCA, I. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 1, p. 107-120, Jan.-Mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. 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: 9 fev. 2022.

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: 9 fev. 2022.

BRASIL. 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/l13146.htm. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 9 fev. 2022.

BOATO, E. M. **Introdução à Educação Psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola**. 3.ed. - Brasília, DF: Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde e Educação - IEPSE, 2012.

CAMPOS, M. J. **Crie...Porque todas as crianças precisam de brincar!** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), ano 5, vol. 5, nº 1, p. 22 a 28. Lisboa, 2019. Disponível em: https://fpdd.org/wp-content/uploads/2019/12/3_Paper-3-paginas-22-a-28.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

CARAMORI, P.M.; DALL'ACQUA, M.J.C. **Estratégias pedagógicas empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 4, p. 367-378, Out.-Dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BW5fbNFk5QGN57rSy6czjpd/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CUNHA, A. C. B.; CANAL, C. P. P.; ENUMO, S. R. F. **Operacionalização de Escala para Análise de Padrão de Mediação Materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.393-412. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/73SqNY6FgNRxVxXKmD3GtDF/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 22 mai. 2023.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A.C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, Set.-Dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 10 ago. 2021.

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.

FIORINI, M. L; MANZINI, E. J. **Inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/?lang=pt> >. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOMES, C.M.A. **Teoria e método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Minas Gerais, MG: Artmed, 2022. ISBN: 857307924x. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269989271_Feuerstein_e_a_Construcao_Mediada_do_Conhecimento >. Acesso em: 23 jul. 2021

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial.** Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf >. Acesso em: 23 jul. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília-DF, 2019. Disponível em:

<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/educacao_com_movimento_31.03.2020.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. **Orientação Pedagógica - Educação Especial**. Brasília-DF, 2010. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - Ano Letivo 2º/2021**. Brasília-DF, jul. 2021. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/parametros_volta_as_aulas_presenciais_17ago2021.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - 2019**. Brasília-DF, 2019. Disponível em:

<<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - 2022**. Portaria nº 724 de 27 de dezembro de 2021. Disponível em:

<<https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2015/01/07120826/Estrategia-de-Matricula-2022-completo.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - 2018 - Guará**: Relatório Codeplan. Brasília-DF, mai. 2020. Disponível em:

<<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Guar%C3%A1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 94 de, 03 de março de 2021**. Brasília-DF, 2021. Disponível em:

<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=65685470-2a7b-3900-984d-fc8beb1fc0e2>. Acesso em: 27 nov. 2021.

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

LAPIERRE, A; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. - 2.ed. atualizada - Curitiba, PR: Ed. UFPR: CIAR, 2010.

LIDZ, C. S. **Mediated Learning Experience Rating Scale** [Database record]. Retrieved from PsycTESTS, 1991. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/t28070-000>

MARQUES, J. P. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. Educação em Foco, ano 19, n. 28, p. 263-284, Mai.-Ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>>. Acesso em: 04 out. 2021.

MENDONÇA, F. S.; VOOS, M. C.; GARCIA, T. I. O.; JORGE, W. C. **As principais alterações sensório-motoras e a abordagem fisioterapêutica no Transtorno do Espectro Autista: atuação do fisioterapeuta nos Transtornos do Espectro Autista**. In: COSTA, E. F.; SAMPAIO, E. C. Desenvolvimento da Criança e do Adolescente: Evidências Científicas e Considerações Teóricas-Práticas. 1ª edição. São Paulo, SP: Editora Científica Digital, 2020, p. 227-252. DOI: [10.37885/200801118](https://doi.org/10.37885/200801118). Disponível em: <http://downloads.editoracientifica.org/articles/200801118.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PAOLI, J.D.; SAMPAIO, J.O. **Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção**. Caderno 21 Revista Com Censo, v. 7, n. 2, p. 174-183, Mai. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43236683/PAOLI_SAMPAIO_Aten%C3%A7%C3%A3o_At%C3%ADpica_no_Transtorno_do_Espectro_Autista_Reflex%C3%B5es_voltadas_%C3%A0_interven%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REZENDE, A. **Construção do objeto de estudo na flexibilização educacional: estudo da mediação docente na educação física**. [Mimeo]. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2017.

TRIGO, P. **A importância da Experiência da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein no Processo de Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp99.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TURRA, N. C. **Reuven Feuerstein: “experiência de aprendizagem mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural”**. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 297-310, Jul./Dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1671>. Disponível em: <https://e- revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/1671>>. Acesso em: 21 mai. 2023.

VECCHIATO, M. **A terapia psicomotora**. Tradução de Mabel de Melo Malheiros Bellati. - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, Dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

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

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