



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

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA
INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Daniela de Carvalho Bueno

**BRASÍLIA - DF
2024**

Daniela de Carvalho Bueno

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA
INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

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

Orientador: Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende

**BRASÍLIA - DF
2024**

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

B928t Bueno, Daniela de Carvalho
O trabalho do professor na mediação da aprendizagem e da interação social de crianças com transtorno do aspecto autista / Daniela de Carvalho Bueno; orientador Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende. Brasília, 2025.
94 p.

Tese (Mestrado em Educação Física) Universidade de Brasília, 2025.

1. Mediação docente. 2. Flexibilização educacional. 3. Educação Física. 4. Inclusão. 5. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Rezende, Alexandre Luiz Gonçalves de, orient. II. Título.

Daniela de Carvalho Bueno

**O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DA
INTERAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

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

Banca examinadora formada pelos professores:

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

Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna
Membro interno
FEF / UnB

Dr. Juarez de Oliveira Sampaio
Membro Externo
SEEDF / GDF

Às pessoas que sempre
estiveram ao meu lado, apoiando-me
incondicionalmente: meus queridos pais,
Manoel e Márcia. E meu companheiro de
todas as horas: Alyson Batista.

AGRADECIMENTOS

Faço um agradecimento ao meu orientador, Dr. Alexandre Rezende, por toda a sua dedicação, orientação e apoio durante nossa jornada de pesquisa. Seu comprometimento e conhecimento foram verdadeiramente essenciais. Agradeço por compartilhar seu tempo e paciência. Suas orientações foram inestimáveis, e estou verdadeiramente grata.

Aos alunos que me proporcionaram crescimento magnífico. Às famílias, que acreditaram no meu trabalho desde o início, meu sincero agradecimento. A confiança de vocês foi fundamental para seguir em frente, enfrentando desafios e buscando respostas.

À toda equipe da Escola Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana, gostaria de expressar minha profunda gratidão por todo o apoio, acolhimento e confiança que vocês depositaram em minha pesquisa. Acreditaram no meu trabalho e me proporcionaram um ambiente propício para desenvolver minha investigação acadêmica.

E especialmente, às professoras da Sala de AEE e as professoras de apoio da Escola Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana, quero expressar minha profunda gratidão por todo o apoio e dedicação que vocês dispensaram.

E não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação do vosso entendimento, para que experimenteis qual seja a boa, agradável, e perfeita vontade de Deus.

Romanos 12,2

RESUMO

O estudo surge nas reflexões e inquietações da professora ao longo de sua prática profissional. O objeto de estudo é o papel da professora na mediação da aprendizagem e da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa se desenvolve a partir da análise das situações educativas descritas no Diário de Classe, visando compreender como a mediação docente pode contribuir para a construção de experiências de aprendizagem que promovam a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. O objetivo principal da pesquisa é analisar a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem. O estudo abordou como as atividades lúdicas na piscina podem favorecer o envolvimento dos alunos na exploração de seu próprio corpo, na interação com outros e na manipulação de objetos. Trata-se de uma Pesquisa Pedagógica, construída a partir do envolvimento da professora com o fazer científico e com a pesquisa da própria prática educativa. O Diário de Classe foi o instrumento principal para a produção de dados, descrevendo aspectos pedagógicos, inferências teóricas e percepções pessoais da pesquisadora sobre as reações emocionais e interações sociais dos alunos. A amostra da pesquisa envolve cinco alunos diagnosticados com TEA (uma menina e quatro meninos), a professora regente (sala de aula), as professoras de apoio, as monitoras e a professora-pesquisadora, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado em Educação Física. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana, localizada Formosa-GO. As reflexões sobre a flexibilização educacional foram advindas das adaptações realizadas ao longo da execução da Unidade didática, levando a concluir que a professora deve pensar e criar estratégias flexíveis para a prática pedagógica, visando tornar a aprendizagem efetiva e, dessa maneira, promover a educação inclusão, rompendo as barreiras e as limitações do ambiente escolar, tais como, a falta de estrutura e o tempo reduzido para o Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chaves: mediação docente; flexibilização educacional; Educação Física; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista (TEA); pesquisa pedagógica.

ABSTRACT

The research arises from the teacher's reflections and concerns throughout her educational practice. The object of study is the role of the teacher in mediating the learning and social interaction of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research is developed based on the analysis of educational situations described in the Class Diary, aiming to understand how teacher mediation can contribute to the construction of learning experiences that promote effective participation in classes. The main objective of the research is to analyze teaching mediation in the construction of learning experiences. The study addressed how ludic activities in the aquatic environment can encourage students' involvement in exploring their own bodies, interacting with others and manipulating objects. This is a Pedagogical Research, built from the teacher's involvement with scientific work and research into her own classrooms. The Class Diary was the main instrument for data production, describing pedagogical aspects, theoretical inferences and the researcher's personal perceptions about students' emotional reactions and social interactions. The research sample involve five students diagnosed with ASD (one girl and four boys), the teacher of classroom, the support teachers, the monitors, and the researcher-teacher, responsible for the Specialized Educational Service in Physical Education. The research was carried out at the Professora Ediva Maria de Paiva Viana Municipal School, located in Formosa-GO. The reflections on educational flexibility came from the adaptations made throughout the execution of the Didactic Unit, leading to the conclusion that the teacher must think and create flexible strategies for pedagogical practice, aiming to make learning effective and, in this way, promote inclusion education, breaking the barriers and limitations of the school environment, such as the lack of structure and the reduced time for Specialized Educational Assistance.

Keywords: teacher mediation; educational flexibility; Physical Education; inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); pedagogical research.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM-5	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP/CHS	Cômite Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MA	Monitora de apoio da Ana
ProEF	Profissional em Educação Física
PPD	Professora de apoio do Paulo e Davi
PA	Professora de apoio do Artur
PP	Professora de apoio do Pedro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO

Quadro 1 - MEDIAÇÃO – construção dialogada de uma experiência de aprendizagem.....	22
Quadro 2 - Critérios Complementares da Mediação	26
Quadro 3 - Nível de ambientação aquática e foco principal da Motricidades Corporal dos alunos com TEA	54
Quadro 4 - Características gerais dos alunos com TEA.....	55
Quadro 5 - Unidade didática	57
Quadro 6 - Reações de cada aluno(a) em relação à piscina, à professora e aos colegas	62
Quadro 7 - Atividade principal realizada na aula	64
Quadro 8 - Construção de saberes sobre mediação docente	66

FIGURA

Figura 1 - Diagrama do ciclo de mediação	28
Figura 2 - Fachada do muro da escola	42
Figura 3 - Localização da escola.	43
Figura 4 - Piscina da Escola Municipal Ediva Maria de Paiva Viana	43
Figura 5 - Aluno Artur na aula “Salve o Peixe”	72

3.7.1.1	Descrição das fases de comunicação	78
3.7.1.2	Definição da direção do ciclo de mediação.....	79
3.7.1.3	Inversão da direção do ciclo de mediação	80
3.7.1.4	Identificação da interrupção do ciclo de mediação	81
3.7.1.5	Descrição das adaptações educacionais realizadas durante a mediação docente	82
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92

INTRODUÇÃO

A escola é parte integrante do mundo, instituição formadora de papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Portanto, o ideário da inclusão deve ser parte do compromisso da escola com a preparação dos alunos para uma cidadania responsável e transformadora. A escola deve ser capaz de se constituir em um ambiente que acolhe, todos os dias, a diversidade, demonstrando como deve ser a realidade social.

A inclusão parte do princípio de que cada aluno tem suas próprias especificidades, logo, incluir não se limita ao caso das pessoas com alguma deficiência, pois é algo que atinge e oferece novas possibilidades para todos nós. Incluir é reconhecer que uma das principais funções da educação escolar, e, portanto, dos(as) professores(as), é “aprender” como ensinar para cada um dos seus(as) alunos(as).

Em uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com as suas particularidades, individualidades e potencialidades que precisam mudanças de atitudes e de ações em nível da equipe dirigente – professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais que atuam no espaço educacional (Baleotti; Del Masso, 2008, p. 35).

A educação escolar não deve nivelar todos(as) alunos(as) por meio de um ensino padronizado e exigir que todos(as) aprendam da mesma maneira, pois eles(as) apresentam diferenças decorrentes de suas vivências e particularidades. Cada um(a) deve receber uma educação adequada às suas necessidades e potencialidades, que seja capaz de contribuir para o seu desenvolvimento individual e social.

Adicionado a esse desafio pedagógico, é preciso considerar as dificuldades que marcam a realidade de boa parte das escolas públicas brasileiras, que enfrentam diversos problemas, que vão desde a falta de professores, até às insuficiências em relação à infraestrutura física e material. Esse cenário educacional mostra a necessidade de se pesquisar ideias inovadoras e propostas pedagógicas que possam atender às demandas que caracterizam o cotidiano dessas escolas, ao mesmo tempo em que se luta pela superação de suas condições objetivas.

A educação inclusiva, portanto, implica em uma transformação da escola. Atualmente estamos lidando com o desafio de *educar todos os alunos juntos* e,

paralelamente, oferecer *atendimento educacional especializado* para aqueles que precisam de ferramentas de adaptação e adequações¹ educacionais necessárias para que tenham isonomia em relação aos demais, a fim de que todos possam usufruir de condições apropriadas para alcançarem de forma plena seu potencial de aprendizagem.

A escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. (Libâneo; Silva, 2020, p. 821)

Além das oportunidades de aprendizagem inerentes a esses momentos e espaços compartilhados por alunos neurotípicos e alunos com deficiência, a legislação educacional vigente prevê a realização de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem por finalidade criar novas situações educativas que correspondam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, de modo a contribuir para que adquiram competências consideradas como chaves para melhoria do seu desempenho escolar como um todo.

O AEE permite a realização de intervenções pedagógicas individualizadas, como também, a superação de parte das barreiras em relação à modulação do número de alunos por professor e das condições materiais para o atendimento educacional. As aulas de educação física, na escola onde a pesquisa será realizada, seguem diretrizes equivalentes, que constam na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Formosa/GO, CME- Nº 012/2022, segundo a qual, o atendimento educacional dos alunos com deficiência deve ser em turmas inclusivas, complementado pelo AEE.

O propósito que motiva o nosso estudo está alinhado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), ou seja, assumir uma postura reflexiva decorrente da atuação como professora-pesquisadora, que busca questionar e refletir sobre a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, tendo como ponto de partida as situações vivenciadas no seu próprio cotidiano escolar, no

¹ O uso dos termos "adaptação" e "adequação" se referem às modificações implementadas ao longo da prática educativa, como parte do processo dinâmico de construção das experiências de aprendizagem, inicialmente previstas no planejamento, mas transformadas ao longo da mediação docente, em função das aprendizagens mútuas, tanto dos alunos como da professora.

intuito de contribuir para a construção de saberes docentes que ampliem a qualidade da educação.

Esta pesquisa tem como objetivo a análise teórico-prática da mediação docente na Educação Física, com o intuito de ampliar as alternativas para a realização de inovações das metodologias de ensino, que favoreçam a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como parte do Atendimento Educacional Especializado para turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Rede Municipal de Formosa/GO.

A escolha de alunos(as) com TEA é em decorrência: (a) da ampliação progressiva da demanda para o atendimento educacional de alunos(as) com TEA²; (b) do interesse da Coordenação Pedagógica por diretrizes educativas que contribuam para orientar os(as) professores(as) da escola; (c) do empenho dos(as) professores(as) da escola na busca por estudos que auxiliem na superação das dificuldades vivenciadas na prática educativa.

No enfrentamento dessa conjuntura, recorreremos ao conceito de *flexibilização educacional*, que está fundamentado em uma perspectiva dialética, dirigida à realidade educacional como um processo dinâmico que envolve tanto a reflexão crítica sobre as condições socioculturais em que a escola está inserida, como o estudo sobre a medição docente na construção de experiências de aprendizagem que favoreçam a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, como adequações ou adaptações, já foram empregados no meio educacional para indicar a necessidade de o educador fazer modificações no currículo, na metodologia de ensino ou na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Essa demanda apareceu primeiramente em relação aos estudantes com deficiências, mas logo se constatou que não era possível preservar a escola e o currículo inalterados, pois a necessidade de flexibilização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos os estudantes, tenham eles ou não necessidades educativas especiais (Rezende, 2024, p. 82).

O referencial teórico da flexibilização educacional, fundamentado nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991) e de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), direciona a análise da mediação docente para dois conceitos chaves no estudo dialético da aprendizagem: (a) o ciclo de mediação e (b) os recursos auxiliares de

² De acordo com o Censo Escolar 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há mais de 636 mil estudantes com TEA matriculados nas escolas brasileiras. Esse número é superior ao do Censo Escolar de 2022, que indicava cerca de 429 mil matrículas, o que representa um aumento percentual de 48,1% em apenas um ano.

mediação (Rezende, 2024). Vamos, portanto, delimitar situações educativas chaves que possibilitem uma reflexão sobre as possibilidades de flexibilizar as ações educativas, de modo a favorecer a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de alunos(as) com deficiência, em especial, os(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Trata-se de uma Pesquisa Pedagógica, ou seja, que é construída a partir do nosso envolvimento, como professora, com o fazer científico, dedicando-nos a pesquisar a nossa própria prática educativa (Lankshear; Knobel, 2008). Sendo assim, enquanto professora-pesquisadora, vamos desempenhar, ao mesmo tempo, atividades relacionadas com as duas funções: educar e pesquisar.

Como pesquisadora, começamos pela descrição e análise do Cenário Educacional no qual a nossa prática educativa está inserida, de forma a identificar os aspectos que contribuem para a qualidade de ensino e os que a dificultam a realização do Atendimento Educacional Especializado da Educação Física na Rede Municipal de Formosa/GO.

Em seguida, como a pesquisa pedagógica faz parte dos métodos qualitativos de estudo, é importante dedicarmos uma atenção especial para a análise da nossa identidade pessoal e profissional como professora, de forma a esclarecer qual é a nossa aproximação com o tema de estudo, como também, quais são os possíveis vieses ideológicos presentes na pesquisa. Para tanto, vamos fazer um Relato Autobiográfico direcionado para as vivências anteriores com a educação inclusiva.

No papel paralelo de professora, sem deixar de exercer as funções relacionadas com a pesquisa, vamos planejar e executar uma Unidade Didática no AEE da Educação Física para seis alunos com TEA, por meio de atividade lúdicas no meio aquático. A escolha da natação é em decorrência: (a) da motivação dos(as) alunos(as) para as atividades aquáticas; (b) das contribuições da natação para ampliação do repertório de experiências corporais das crianças, e; (c) da aproximação corporal e afetiva entre a professora e os alunos, que costuma caracterizar o ensino da natação.

A Unidade Didática, inspirada nos princípios da flexibilização educacional (Rezende, 2024), não tem a finalidade de antecipar as dificuldades que devem surgir ao longo da interação dialógica entre professora e aluno(s), mas servir como uma referência inicial para o processo de mediação docente, que pressupõe a realização consciente de uma intencionalidade educativa, a ser flexibilizada por meio de tantas

adaptações educacionais quantas forem necessárias para promover a aprendizagem efetiva dos(as) alunos(as) com TEA.

Como professora, portanto, temos a responsabilidade de fazer a mediação docente e propor tanto as atividades educativas como as adaptações que julgarmos necessárias. Ao mesmo tempo, como pesquisadora, faremos o registro das situações educativas vivenciadas em um Diário de Classe, que, além de descrever os aspectos pedagógicos, também vai incluir as inferências teóricas e as percepções pessoais da pesquisadora, atenta para as reações emocionais e as interações sociais realizadas pelos(as) alunos(as).

A principal diferença é que a professora recorre às adaptações como parte da sua prática educativa, ao longo da mediação docente, de forma concomitante a todos os demais aspectos que estão sob sua responsabilidade, enquanto a pesquisadora se dedica a uma reflexão teórica sobre a prática educativa, que permite encontrar um conjunto de outras alternativas de mediação, que não eram viáveis no momento ou que não se revelaram para a professora.

Ao final, como pesquisadora, assumimos o papel central na análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, ciente de que podemos contar com a capacidade crítica que a nossa experiência docente nos proporciona, o que contribui para uma reflexão sobre a prática educativa a partir de um olhar “de dentro”, ou seja, de quem participou de todo o processo, tanto o educativo como o investigativo.

Esse pode ser considerado como um dos caminhos para a construção de saberes docentes, que são vivenciados na própria realidade educacional da professora-pesquisadora, o que a aproxima dos colegas que compartilham desse cenário educacional, convidando-os para que façam uma análise semelhante da sua prática educativa, apropriando-se, com autoridade pedagógica, da capacidade de se envolverem com a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física escolar.

Objetivo Geral

- Analisar, nas situações educativas descritas no Diário de Classe, a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem capazes de promover a participação dos(as) alunos(as) com TEA nas aulas de Educação Física.

Objetivos Específicos

- Analisar o cenário educacional que caracteriza a rede municipal de Formosa/GO e a comunidade escolar atendida, de forma a refletir sobre sugestões de melhorias a serem implementadas como parte da política de educação inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Elaborar e executar uma Unidade Didática, na Educação Física, com base na Teoria da Aprendizagem Mediada (EAM), por meio de atividades lúdicas no meio aquático, para um grupo de 6 alunos com TEA, entre 6 e 9 anos de idade, de ambos os sexos, que estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado, da primeira fase do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Formosa/GO.

1 FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL

Pensamos que um(a) professor(a) deve ter habilidades variadas, orientadas para o diálogo com os(as) alunos(as), de forma a criarem, em conjunto, Experiências de Aprendizagem Mediadas (EAM) que atendam, ao mesmo tempo, aos interesses e necessidades dos(as) alunos(as), bem como, aos objetivos propostos pelo currículo escolar. Citamos Rezende (2024), para ressaltar que o conceito de *flexibilização educacional* não é uma mera descrição ou relato da prática educativa pelo(a) professor(a), e sim um exercício teórico-prático, realizado a partir de alguns conceitos teóricos-chaves, a fim de compreender o processo de construção de EAM que contribuam para a aprendizagem efetiva dos(as) alunos(as).

Segundo Rezende (2024), a análise de uma situação educativa inicia pela descrição do Ciclo de Mediação, construído a partir da interação dialógica entre professor(a) e educandos(as). O ciclo de mediação compreende todo o processo de comunicação e interação entre professor(a) e educando(a); “está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas” (Rezende, 2024, p. 85).

As atividades lúdicas na piscina, pretendem favorecer o envolvimento dos alunos na exploração e, conseqüentemente, na descoberta do seu próprio corpo, das possibilidades de interação com o outro (no caso a professora e os colegas) e de manipulação dos objetos. Essa proposta requer um investimento na formação de competências afetivas, que deem suporte ao vivenciado das brincadeiras aquáticas, assim como, de competências aquáticas, que aos poucos culminem no aprender a nadar, ou seja, deslocar-se de forma independente e segura na piscina.

Vamos, ao longo da prática educativa, analisar os critérios da mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), a fim de promover as adaptações necessárias para verificar qual é o caminho mais pertinente para criar uma experiência de aprendizagem mediada que seja significativa para cada aluno(a).

1.1 Experiência de Aprendizagem Mediada

Para Feuerstein e Lewin-Benham (2021), a aprendizagem implica em uma mudança de pensamento. Aprender, portanto, pode ser compreendido como a capacidade para fazer novas conexões entre experiências vividas e os significados presentes nessas experiências, que podem ser transferidos para outras situações de maneira a terem um caráter transcendente. Sendo assim, aos poucos, a criança consegue compreender o papel das ideias ou objetos em diversos contextos socioculturais, criando competências tanto para lidar diretamente com eles, como para transcender seus significados para outros contextos.

Portanto, a qualidade do processo de aprendizagem está, em parte, relacionada com a capacidade de o professor fazer uma mediação adequada entre as competências atuais da criança e os significados culturais presentes na situação educativa, de modo a favorecer que ela tenha que, a partir de sua compreensão atual, aprender a lidar com novos problemas. Isso é algo que a maioria das crianças, por terem um contato limitado com a cultura, têm dificuldades para fazer por conta própria, ou seja, precisam da mediação do(a) professor(a) ou de colegas mais experientes; mesmo aquelas que já possuem experiências anteriores, que já se constituem em aprendizagens culturalmente mediadas, terão acesso a novos significados, que podem ainda não estar evidentes.

Um dos conceitos chaves da teoria de Reuven Feuerstein é a noção de que o(a) professor(a) é responsável pela construção, de forma dialogada com os(as) alunos(as), de Experiências da Aprendizagem Mediada (EAM) que mobilizem as suas competências atuais na criação de um envolvimento ativo com a atividade proposta. Esse conceito refere que a função cognitiva humana pode ser modificada independente da condição clínica, sua gravidade, sua etiologia ou a idade do(a) aprendiz, “mesmo se a condição for geralmente considerada irreversível e irreparável” (Feuerstein; Lewin-Benham, 2021, p. 59). A ideia da mediação docente é que uma pessoa aprenda por meio do acesso a experiências culturais significativas, apresentadas a ela pelo(a) professor(a). Dentre os princípios da teoria de EAM, a mediação docente inclui uma diversidade de estratégias didáticas para orientar qualquer intervenção adulto/criança e envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os motivacionais. (Feuerstein; Lewin-Benham, 2021, p. 54).

A cognição e a motivação, para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), estão interligadas; ele chama a motivação de aspecto afetivo da cognição, sendo a motivação a vontade de uma pessoa em realizar algo/alguma coisa como parte do processo de aprender a partir da sua atividade. Essa compreensão reforça a centralidade concedida à ludicidade na construção das EAM, pois o jogo, ou a brincadeira, são atividades que partem tanto do interesse como da participação ativa do(a) aprendiz.

A teoria de Feuerstein elenca três agentes da mediação – o mediador (professor), a situação e o mediado (aprendiz). O quadro abaixo foi criado e adaptado partindo dos conceitos de Feuerstein e Lewin-Benham (2021, p. 63-66).

Quadro 1 - MEDIAÇÃO – construção dialogada de uma experiência de aprendizagem

MEDIAÇÃO DOCENTE – construção dialogada de uma experiência de aprendizagem	
Professor-Mediador	É o responsável pela construção dialogada das experiências de aprendizagem, cujas proposições são guiadas pelos signos culturais a serem aprendidos
Situação educativa	É a atividade (na nossa compreensão, preferencialmente lúdica) escolhida intencionalmente pelo mediador, a partir da interação com o mediado, como estratégia para apropriação dos significados a serem aprendidos
Aprendiz-Mediado	É o sujeito ativo da aprendizagem, cujas particularidades são a referência para intervenção do mediador na construção de uma experiência cultural significativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, a motivação é uma característica intrínseca da mediação, como parte da relação entre um ser humano e o mundo a ser conhecido. As situações de aprendizagem intencionalmente dotadas de significados são mediadas por signos culturais que demandam constante modificabilidade. A modificabilidade é condição fundamental para a realização das adaptações, de forma a adequar a atividade às competências atuais do(a) aprendiz, considerando que a aprendizagem deve ser “entendida como possibilidade de resposta que não constitua simples relação à ação de um estímulo do meio, mas elaboração mental permeada por determinadas significações.” (Zanatta Da Ros, 2002, p. 32).

A EAM, portanto, refere-se à qualidade da interação entre o professor e o aprendiz, quando o professor, a partir da interação e do diálogo, seleciona, expande e interpreta o processo de aprendizagem do aprendiz, apresentando-lhe proposições.

Existem três características essenciais que transformam a interação entre o professor e o aprendiz em uma EAM, são elas: (1) intencionalidade e reciprocidade; (2) transcendência e (3) significado. “Juntas, as três características criam no aluno o potencial de modificabilidade [cognitiva] estrutural, como uma opção comum a todos os seres humanos, independentes de possuírem diferentes estruturas orgânicas de cromossomos, de diferenças raciais, étnicas, culturais ou socioeconômicas.” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

Essa expressão “modificabilidade cognitiva” associa-se a palavra “estrutural”, que se volta inteiramente para os determinantes interacionais como centrais no desenvolvimento. O termo “estrutural” propõe que há uma relação dinâmica constante do sujeito com o ambiente, estando sempre em movimento, integrado com a realidade sociocultural (Zanatta Da Ros, 2002, p. 30).

Vamos discorrer brevemente sobre cada um dos critérios que caracterizam uma mediação docente capaz de promover uma aprendizagem de qualidade:

1.2 Intencionalidade e reciprocidade

Intencionalidade se refere ao objetivo educacional escolhido pelo professor a partir do seu conhecimento das particularidades do aprendiz; deve ser, portanto, parte do propósito da prática educativa, mas também, corresponder aos interesses e necessidades do aprendiz e da sua realidade de vida. A intencionalidade docente também é uma categoria em parte delimitada pelo contexto institucional em que professor-aprendiz estão inseridos, o que direciona a prática educativa para algumas finalidades específicas. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 71).

A reciprocidade, como o próprio termo indica, implica na resposta do aprendiz à intenção educativa do professor. Trata-se, portanto, de um diálogo, e não da imposição de aprendizagens específicas. Rezende (2024) chama atenção, inclusive, para a possibilidade de uma inversão na direção da mediação, quando o professor pode optar por construir uma experiência de aprendizagem a partir das proposições e dos interesses do aprendiz, até o momento no qual seja viável retomar a intencionalidade educativa. O professor, portanto, deve estar aberto para as respostas do aprendiz, sendo que este último deve ser mobilizado para participar ativamente no processo de aprendizagem.

Intencionalidade e reciprocidade são, portanto, critérios indissociáveis do processo ensino-aprendizagem; para Turra (2000) “o mediador (professor) deliberadamente interage com o sujeito (aprendiz), selecionando, interpretando e interferindo no processo de construção do conhecimento.” Mesmo quando o aprendiz não tem uma consciência imediata da intencionalidade do professor, a aprendizagem não depende disso, até mesmo porque essa consciência normalmente se forma ao longo do processo e, às vezes, somente no final.

1.3 Transcendência

Quando os significados presentes em uma determinada experiência de aprendizagem contribuem para a formação de competências que ultrapassam aquela situação educativa, criando condições para que o aprendiz tenha sucesso em outras situações, acontece a transcendência. A capacidade de aplicar uma competência específica em outras situações de aprendizagem futuras, é uma das principais evidências de que a aprendizagem promove desenvolvimento, pois os processos mentais se generalizam, mostrando que ocorreu uma transformação no pensamento do aprendiz.

“A mediação de transcendência cria em um ser humano uma grande diversidade de possibilidade de ação e reação, cujo significado é a flexibilidade criativa de respostas resultantes, que permitem a propensão de modificabilidade permanente para adaptar-se a novas situações” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 89).

A transcendência extrapola o que está incluído naquela experiência de aprendizagem específica, logo, incorpora o conhecimento como parte do repertório de competências do aprendiz, preparando-a para novos desafios e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Isso explica por que um dos principais indicadores de uma aprendizagem efetiva é o surgimento de novos interesses de aprendizagem.

1.4 Mediação do significado

O papel do professor, nesse critério, é avaliar, criteriosamente, qual é o significado que o aprendiz depreende da situação educativa, a partir do seu interesse

e do envolvimento cognitivo-emocional na realização da atividade, verificando que tipos de competências estão sendo utilizadas por ele. “O significado faz com que a mensagem do mediador seja entendida e racionalizada, também para extensão em aplicação para além da situação imediata” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 89)

Podemos colocar que a EAM, para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), é uma forma de interação de qualidade que coloca os seres humanos em situação de flexibilidade, sensibilidade, prontidão e desejo por aprender e em condições de generalizar os significados que foram aprendidos para além de fenômenos isolados.

A teoria da (EAM), segundo Feuerstein e Lewin-Benham (2021, p. 58), pode ser entendida como a intervenção de um adulto, que detém os signos culturais e constrói, durante o seu envolvimento com uma criança, uma atividade que represente um desafio para ela, funcionando como um catalisador para a aprendizagem de novas competências, que sejam capazes de tanto solucionar aquele desafio em particular, como também, de mudar a maneira como a criança pensa, fazendo com que a aprendizagem da criança se transforme em desenvolvimento da sua inteligência.

O professor, na educação inclusiva, tem um papel relevante, tanto quanto na educação de uma maneira geral, considerando que as circunstâncias dos aprendizes que possuem necessidades educativas especiais, o que ocorre com qualquer aprendiz, exigem um atendimento especializado, com estratégias didáticas diferenciadas, que somente serão formuladas ao longo da prática educativa.

Os critérios fundamentais para uma mediação docente de qualidade permanecem os mesmos: intencionalidade-reciprocidade, transcendência e significado, portanto, devem fazer parte de todas as EAM. Porém, as EAM podem ser enriquecidas por outros critérios de mediação, que vão ser efetivos em determinadas situações educativas, de acordo com a avaliação atenta do mediador.

Veja a descrição dos critérios complementares de mediação no Quadro 2 (na próxima página). Em muitos casos, tais critérios se constituem em recursos auxiliares para a construção da atividade que vai ser realizada como parte do processo de aprendizagem para a modificabilidade cognitiva do aprendiz.

Quadro 2 - Critérios Complementares da Mediação

Critérios de Mediação	
Competência	Selecionar atividade adequada ao potencial do(a) educando(a); formar competências que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal; fortalecer autoestima e a noção de competência.
Desafio	Dosar a dificuldade da atividade para submeter o(a) educando(a) a um desafio que seja maior do que suas competências atuais, desde que atingível; dar apoio para superar inseguranças.
Autorregulação	Orientar o(a) educando(a) a: (a) prestar atenção nos detalhes da atividade; (b) considerar as circunstâncias; (c) controlar a impulsividade e; (d) avaliar pequenas mudanças de desempenho.
Automodificação	Enaltecer, durante a atividade: (a) a dedicação do(a) educando(a) para aprender; (b) a disposição para continuar tentando e; (c) a disciplina de realizar novamente.
Otimismo	Incentivar o(a) educando(a) a: (a) confiar na competência para aprender a atividade; (b) instruir que o erro faz parte do processo de aprendizagem e; (c) recordar experiências anteriores bem-sucedidas.
Compartilhamento	Participar cooperativamente da atividade, aproximando-se do(a) educando(a) para construir um elo afetivo empático, que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida
Individuação	Adequar atividades e flexibilizar estratégias para corresponder aos interesses do(a) educando(a); incentivar a autonomia e a liberdade de pensamento dentro dos limites legais.
Pertencimento	Auxiliar o(a) educando a fazer parte de um grupo que o aceite e o proteja; identificar as raízes socioculturais que marcam sua identidade; entender o seu papel dentro da turma.
Planejamento	Orientar o(a) educando(a) a definir um projeto de vida (“um sonho”), que sirva de referência para sair do imediatismo e ativar o investimento em aprender e contribuir socialmente.

Fonte: Rezende (2023, p. 34), adaptado de Gomes (2002) e Souza (2004).

1.5 O ciclo de mediação

O ciclo de mediação é um conceito que direciona a análise para os diversos elos presentes no processo de comunicação, o que permite uma análise da construção ou do compartilhamento de significados entre professor(a) e aprendiz ao longo da experiência de aprendizagem. A compreensão de “quem” atribui “qual” significado para a atividade realizada em conjunto, subsidia a análise sobre “o que” está sendo aprendido e “como” isso se relaciona com a modificação das estruturas cognitivas do(a) aprendiz. Dessa maneira, o(a) professor(a) tem a possibilidade de “aprender” como deve ensinar para o(a) aprendiz.

No Ciclo de Mediação entre professor(a) e alunos(as) dois componentes indicam que essa interação é dialógica e recíproca, resultando na co-construção de experiências de aprendizagem, são eles: Intencionalidade-Reciprocidade e Significado. O Significado, no entanto, tem um papel central, pois requer uma articulação entre a subjetividade e os signos culturais, criando um par dialético: subjetividade-objetividade; nesse caso, a subjetividade representa a maneira pessoal de ver as coisas, e a “objetividade” representa a maneira como a cultura, e portanto, "os outros", interpretam aquela questão.

A Transcendência, por sua vez, é um requisito essencial para uma mediação docente eficaz, mas que somente pode ser observada quando a aprendizagem mostra resultados ou quando serve de estratégia para orientar o aprendiz como interpretar uma situação problema a partir da analogia com outras aprendizagens já concluídas. Essa segunda característica da Transcendência permite compreendê-la tanto como um requisito para a mediação, como também, enquanto um recurso auxiliar que ajuda o(a) professor(a) a ajustar as estratégias didáticas e melhorar a qualidade do ensino para o aprendiz.

Para Rezende, Matias e Moraes (2024), o processo de mediação exige um diálogo entre os participantes, onde cada um, em momentos diferentes, atribui significados que refletem suas intenções e, ao mesmo tempo, interpreta os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito em quatro fases, nas quais cada participante desempenha, pelo menos uma vez, as funções de expressar uma intenção (intencionalidade) e interpretar o significado da ação do outro (reciprocidade).

(1) sujeito 1 (professor) – intencionalidade, proposição para o sujeito 2 (educando) - nesse caso, denominada de "Intencionalidade pedagógica";

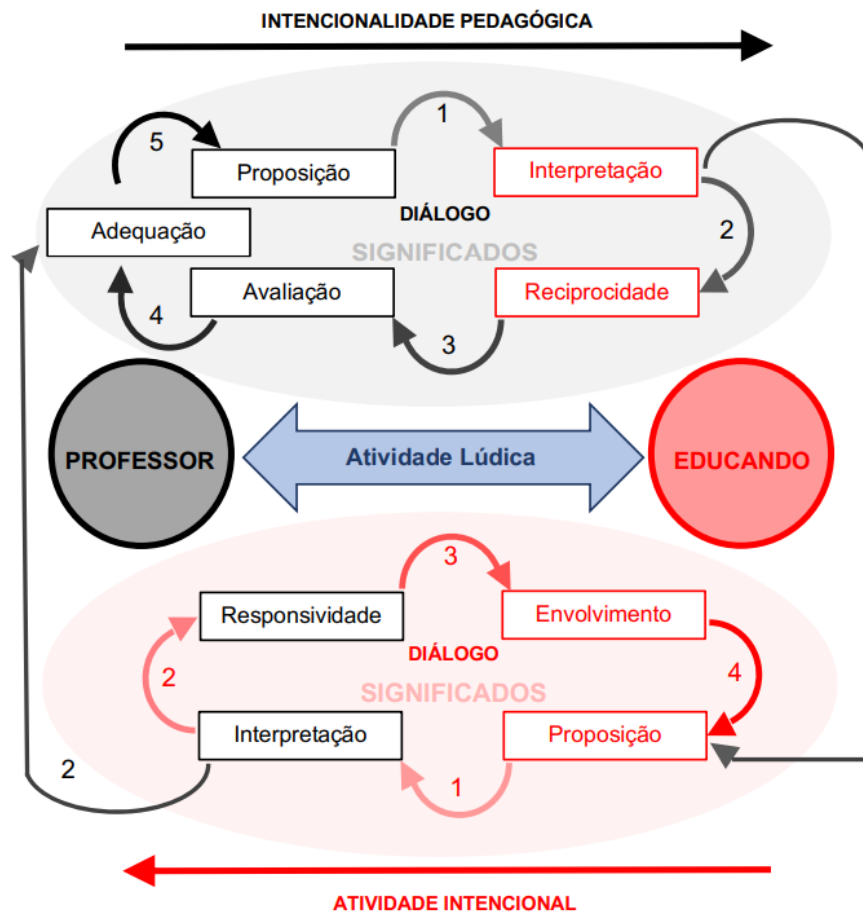
(2) sujeito 2 (educando) – reciprocidade, interpretação da proposição do sujeito 1 (professor);

(3) sujeito 2 (educando) – intencionalidade, interação de resposta ao sujeito 1 (professor), nesse caso, denominada de "Atividade intencional", pois manifesta o seu interesse, e pode ser interpretada pelo professor como uma proposição, e

(4) sujeito 1 (professor) – reciprocidade, interpretação do sujeito 2 (educando) e reinício do ciclo, com uma intencionalidade adaptada a partir do diálogo entre os dois.

Figura 1 - Diagrama do ciclo de mediação

Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor(a) e educando(a)



Fonte: Rezende (2024, p. 69).

A situação educativa, sob a perspectiva do ciclo de mediação, pressupõe o envolvimento desses dois sujeitos, o aprendiz com TEA e a professora, que, ao longo do processo, admitem papéis diferentes, mas com ações que retroalimentam as atividades educativas ao longo das vivências.

Durante toda a atividade educativa surgem novas situações, anseios e demandas, que naturalmente indicam o caráter flexível da EAM. É possível afirmar, portanto, que a flexibilização educacional vai além da intenção da professora, mas se refere a todas as etapas do ciclo de mediação, pois envolve a modificação da atividade construída de forma compartilhada, para transcender significados já construídos e ir além do "sabido", na busca de novos "saberes". Nesse caso, tanto o aprendiz aprende novos conhecimentos culturais, como também a professora aprende como ensinar

para aquele aprendiz, ampliando a sua “cultura” (simplesmente como conjunto de práticas educativas) de saberes docentes.

1.6 O papel da atividade lúdica no Ciclo de Mediação

No ensino da educação física, Rezende, Matias e Moraes (2024) afirma que as atividades lúdicas se constituem em um conteúdo-estratégia que corresponde integralmente ao sentido atribuído por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) para uma EAM. A atividade lúdica é um elemento cultural que une professores e aprendizes em torno de interesses e práticas compartilhadas. Isso também envolve a troca de pensamentos e sentimentos, facilitando a assimilação de conceitos e fortalecendo o vínculo afetivo entre eles.

A atividade lúdica, portanto, possui um significado que lhe é inerente, como também, enseja o compartilhamento de significados entre os que participam dela, caso contrário, ela não se sustenta e esvazia-se. É exatamente esse o propósito de uma experiência de aprendizagem mediada na Educação Física, que não deve ficar aprisionada na dimensão técnica, que tem o foco no rendimento e secundariza o humano, nem na dimensão biológica, que tem o foco no orgânico e secundariza a subjetividade. A Educação Física deve pautar-se pela dimensão expressiva da corporalidade, comprometida com a diversificação das experiências pessoais e sociais, em vivências marcadas pelo respeito à autonomia e à singularidade dos(as) educandos(as). (Rezende; Matias; Moraes, 2024, p. 65)

A atividade lúdica é divertida, o que potencializa a aprendizagem. Por ser livre e voluntário, mobiliza os jogadores como um todo. Além disso, o jogo é separado da realidade o que facilita a imitação e as possibilidades de criação, permitindo que as imperfeições da vida sejam harmonizadas (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

A atividade lúdica cria uma ordem consentida pelos jogadores, ajudando-os a compreender e posicionar-se diante das regras, lidando com resolução de problemas e sentimentos. A tensão da atividade lúdica, devido à incerteza e competitividade, ensina os jogadores a lidar com o acaso e a variabilidade, seja competindo consigo mesmos, ou com outros jogadores (Rezende; Matias; Moraes, 2024).

No Figura 1, que ilustra o Ciclo de Mediação (ver página 28), a **Atividade Lúdica** aparece como central, alertando para as características formativas mencionadas anteriormente, e evidenciando o quanto o conteúdo da aula escolhido pela professora potencializa ou dificulta a qualidade da mediação docente.

A atividade lúdica exerce papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento, da interação social, da linguagem, dos gestos, expressões faciais, ganhos essenciais aos alunos com TEA. O meio aquático, aliado a atividade lúdica, foi uma estratégia para explorar o interesse e a curiosidade, estimulando novas sensações.

A atividade lúdica recria a realidade usando sistemas simbólicos, que têm como referência o contexto cultural e social. A atividade lúdica está presente no cotidiano humano desde a infância. Na visão de Vygotsky (1991), a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos nas atividades lúdicas. Nesse sentido, a atividade lúdica deve ser compreendida como uma atividade humana criadora, que se vale da imaginação, fantasia e realidade em interação para produzir novas possibilidades de expressão e compreensão do mundo ao redor.

A atividade lúdica é uma forma de brincadeira que envolve a imaginação, a representação e a linguagem. Para Vygotsky (1991), o jogo simbólico é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, pois permite que ela crie situações imaginárias, assuma diferentes papéis, siga regras implícitas, interaja com outras pessoas e objetos, e desenvolva a sua função simbólica. A atividade lúdica, portanto, é importante para a formação da zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que coloca a criança diante de situações problemas que mobilizam seus recursos para resolvê-las. A atividade lúdica cria situações em que a criança pode superar as suas limitações e desafiar as suas habilidades, ampliando assim a sua zona de desenvolvimento proximal.

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), a atividade lúdica não é apenas uma diversão, mas uma experiência de aprendizagem mediada. Isso significa que a atividade lúdica requer a presença de um mediador, que pode ser um adulto ou uma criança mais experiente, que orienta, incentiva, questiona e desafia o aprendiz durante a atividade lúdica. O professor tem o papel de facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança, ajudando-a a superar as suas dificuldades, ampliar as suas habilidades e construir o seu conhecimento.

As atividades no meio aquático, como uma forma de aprendizagem mediada, permitem que o aluno explore o mundo, crie situações imaginárias, assuma diferentes papéis, siga regras, resolva problemas e interaja com outros pares e objetos.

água é como se fosse um objeto mágico. Pode-se senti-la mas não se pode segurá-la. Pode-se vê-la mas ela não tem cor. Pode-se entrar dentro dela e

pode-se espalhá-la ao redor do nosso corpo. Pode-se engoli-la e pode-se ouvi-la. Ela amortiza a queda e dá uma sensação de envolvimento completo do corpo. Suas propriedades físicas e químicas implicam em modificações da postura corporal; em alterações na relação do corpo com o espaço; em uma nova situação de mobilidade; em uma percepção diferente da corporeidade; em uma vivência simbólica que suscita transferências e regressões, caracterizando situações que ao mesmo tempo em que são um meio potencialmente fértil de elementos educativos, envolvem situações desconhecidas que induzem a uma fragilidade afetiva. (Rezende, 1990 apud Rezende; Silva Júnior; Resende, 1993, p. 116).

A escolha pela natação leva em consideração que a piscina é um ambiente educacional marcado por duas características antagônicas e importantes para o desenvolvimento. Ao mesmo tempo que se conecta com a ludicidade e traz o encantamento próprio da brincadeira aquática, a piscina também desperta sentimentos de insegurança e os desafios da mudança do domínio do corpo e dos objetos no meio terrestre para o aquático. A rigor, para a professora, seria mais fácil realizar atividades na quadra ou na sala de AEE, mas, a piscina, é um equipamento difícil de se encontrar em uma escola pública, e tem um potencial de contribuir para o desenvolvimento psicomotor que não deve deixar de ser explorado.

Logo, utilizaremos a atividade lúdica para realizar a mediação em meio aquático com a intenção de construir EAM que sejam significativas para os alunos com TEA.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa destinada a refletir sobre os aspectos que influenciam na atividade educativa, adotamos o delineamento denominado de Pesquisa Pedagógica, que permite a construção e a reconstrução do conhecimento aplicado ao contexto escolar. Segundo Lankshear e Knobel (2008), a Pesquisa Pedagógica contribui para que o professor comece a analisar e entender o que pode aprender com as suas próprias experiências educacionais em sala de aula, tornando-o capaz de enxergar os processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os alunos e de tentar interpretá-los teoricamente.

Com o objetivo de compreender e aprimorar as práticas educativas, a Pesquisa Pedagógica é uma investigação que tem a sala de aula como foco de estudo, em uma perspectiva ampla. Ela implica em observar empiricamente, refletir criticamente, documentar as experiências e dialogar com as teorias pedagógicas. É um modo de produzir conhecimento e fomentar a formação e a emancipação dos sujeitos que participam da prática educativa. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a Pesquisa Pedagógica envolve o professor como pesquisador de sua própria prática educativa, buscando entender e aprimorar seu trabalho em sala de aula.

O propósito de refletir sobre as práticas educativas inclusivas, direcionadas para o público-alvo da educação inclusiva, procurando ampliar as alternativas de ação docente para melhoria da qualidade de ensino é, por assim dizer, a nossa contribuição para o sucesso da inclusão escolar desses alunos.

A Pesquisa Pedagógica, nesse caso, é uma abordagem qualitativa que visa analisar a mediação para o ensino-aprendizagem de uma unidade didática. O foco do estudo são situações educativas compreendidas a partir do contexto (sociocultural, familiar e escolar) em que os atores (aprendizes, professores e família) estão inseridos, e depois, a análise reflexiva do ciclo de mediação entre educador-educando, de suas possibilidades de adaptação, assim como, da aplicação dos recursos auxiliares para a construção de mediações docentes efetivas.

O percurso investigativo da pesquisa pode ser dividido em três fases que, em proporções diferentes, contribuiram ora para a produção de dados, ora para a sua análise. Como se trata de uma pesquisa pedagógica existe uma alternância entre produção e análise dos dados, que se complementam.

Na primeira fase relatamos a caracterização do cenário educacional da pesquisa, começando pelo relato autobiográfico da professora-pesquisadora, reunindo as experiências pessoais, formativas e profissionais, consideradas chaves para a caracterização da sua identidade docente, como também, do seu vínculo com o tema de estudo: a educação inclusiva. Em seguida, a fim de contribuir para uma leitura crítica do contexto social e político em que a prática educativa está inserida, analisamos tanto a legislação educacional como a realidade escolar do Atendimento Educacional Especializado da Educação Física na rede municipal de Formosa/GO.

Na segunda fase, relatamos (1) o planejamento das Unidades Didáticas que serviram de referência inicial para o Atendimento Educacional Especializado de seis alunos com TEA no aprendizado da natação, o que envolve a caracterização dos alunos e a avaliação diagnóstica de suas necessidades e interesses; em seguida, relatamos (2) a intervenção educativa com os alunos, registrada por meio do Diário de Classe, com memorandos da observação pedagógica do ciclo de mediação e a descrição do uso dos recursos complementares de mediação ao longo da prática educativa.

Na terceira fase realizamos a análise teórica dos dados produzidos nas duas fases anteriores, com destaque para reflexão crítica sobre a mediação docente, de forma a compreender: Quais foram os principais elementos do Ciclo de Mediação construído entre professora e aluno(a)? Quais foram as possibilidades de adaptação das atividades realizadas a partir dos Recursos Auxiliares de Mediação que contribuíram favorecer a aprendizagem dos alunos? O que, como professores, aprendemos sobre as maneiras mais adequadas para ensinar alunos com TEA? Quais recursos auxiliares de mediação podem ser utilizados em outras Unidades Didáticas?

Em outras palavras, o estudo quer entender como o educador pode construir alternativas didáticas para favorecer a aprendizagem dos educandos. Como as soluções dependem de cada situação e de cada momento, não são o objetivo da pesquisa em si mesma. O mais importante é esclarecer para o educador como a flexibilização educacional acontece na prática, pois, se o educador souber analisar as situações educativas, ele poderá encontrar soluções adequadas para as dificuldades que surgirem ao longo da intervenção, com outros conteúdos ou para outros alunos.

Neste contexto de uma Pesquisa Pedagógica, o termo “situação educativa” indica os tempos e espaços educacionais que delimitam as atividades a serem

realizadas pelo(a) professor(a) e pelos alunos(as), na construção de “experiências de aprendizagem” durante uma unidade didática. A mediação docente é parte da “construção na relação do(a) professor(a) com os alunos, capaz de mobilizá-los para participar ativamente de atividades apropriadas e correspondentes aos seus interesses.

A contextualização, segundo a lógica dialética, enseja uma análise bidirecional entre a “situação educativa”, que abrange os saberes e as práticas sociais do(a) professor(a) e dos(as) educandos(as), e o “cenário educacional”, que se refere ao contexto no qual a “situação educativa” está inserida. Enquanto a “situação educativa” está marcada por uma série de questões socioculturais e políticas que estão implícitas no cotidiano escolar e podem sobressair de forma a ganhar destaque ao longo da mediação, o “cenário educacional”, por sua vez, está sujeito a uma análise crítica que identifique os aspectos que são determinantes para gerar condições adversas, portanto, que devem sofrer transformações, como também, os que favorecem o sucesso da aprendizagem, por isso devem ser mantidos e aperfeiçoados (Rezende, 2023, p.12).

2.1 Aspectos Éticos

Para respeitar o trabalho de todos e preservar a identidade das pessoas envolvidas, os nomes, imagens, atitudes e ações foram mantidos em sigilo. A direção e coordenação da escola autorizaram e acompanharam todas as ações e etapas da pesquisa.

Pedimos aos pais/responsáveis legais dos estudantes que concordassem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após serem esclarecidos sobre os objetivos e métodos da pesquisa, assinaram dando ciência. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Relato Autobiográfico

Minha trajetória na educação começa antes de eu me tornar professora. Vindo de uma família tradicional de educadoras da cidade de Formosa-GO, desde criança, estive envolvida com o ambiente escolar em uma perspectiva única. Não apenas como aluna, mas também, ouvindo, no meu cotidiano doméstico, relatos que me colocaram em contato com a visão das professoras sobre a realidade da escola, especialmente da escola pública, onde todas atuavam.

Iniciei a carreira como professora, em 2001, com 18 anos de idade, na rede municipal de Formosa/GO, com formação em magistério, ministrando aulas para a alfabetização. Ao realizar o curso de formação em Pedagogia, tive a preocupação em aprofundar o estudo sobre as teorias da educação, a psicologia do desenvolvimento e as práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas na educação inclusiva. Parte dessas reflexões eram relacionadas com o atendimento aos(as) alunos(as) com deficiência que, de acordo com as diretrizes da política nacional da Educação Inclusiva, devem ser preferencialmente atendidos de forma conjunta com os demais alunos.

Em 2002, tive a primeira experiência no atendimento a um aluno com deficiência; naquela ocasião, a falta de conhecimento e a inexperiência prática me levaram a questionar o meu papel no processo de aprendizagem daquela criança: será que sou capaz de ensiná-la? Essa experiência é uma das razões que impulsionam meu compromisso com a busca de uma formação contínua e minha preocupação com a melhoria da qualidade da minha prática educativa.

Durante minha formação universitária, a capacitação para o atendimento educacional de alunos com deficiência não foi suficiente para suprir as necessidades da realidade escolar. Ao mesmo tempo, as oportunidades de formação continuada financiadas pela rede de ensino eram limitadas a cursos de extensão de curta duração que não supriram as minhas necessidades em conhecer mais sobre a inclusão.

O desafio de trabalhar no atendimento de alunos com deficiência envolvia diversos fatores. Era, e creio que continua sendo, preciso vencer dificuldades gerais, inerentes ao contexto educacional, que envolvem a necessidade de adaptação dos materiais pedagógicos até um planejamento pedagógico individualizado, que seja

capaz de criar tempos e espaços adequados para aprendizagem na escola. Por outro lado, também existiam dificuldades pessoais, relacionadas com minha pouca experiência docente e com meus conhecimentos incipientes sobre educação inclusiva. Eram, portanto, obstáculos de difícil superação, que demandam tempo e investimentos financeiros.

Nos anos de 2004 até 2010, passei a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos(as) que tinham um perfil diferenciado e diversificado. As turmas eram compostas por pessoas de idades diferentes, com diversos níveis de conhecimento e provenientes de contextos culturais distintos, portanto, demandavam um atendimento educacional fora dos padrões tradicionais, o que ressaltou meu olhar para a importância de uma “flexibilização educacional”. As estratégias didáticas que eram adequadas para alguns(mas) alunos(as), precisavam ser revistas para outros(as). Essa experiência docente na EJA confirmou a influência das questões políticas e sociais presentes a educação, assim como a importância de a escola desempenhar um papel no combate à exclusão social, tanto da educação como da sociedade. Cada vez mais ficavam evidentes as lacunas existentes na estrutura e na organização das redes de ensino para o atendimento a todos que têm direito à educação.

Na jornada de qualificação profissional, decidi me dedicar a mais uma graduação, a Licenciatura em Educação Física, que foi realizada na Universidade Federal de Goiás. Em 2015, após concluir o curso, passei a atuar com turmas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, o que motivou uma retomada os estudos sobre o processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o resgate de questões sobre os aspectos chaves do processo de promoção da aprendizagem para as crianças e adolescentes.

Como professora de Educação Física, tive acesso e a oportunidade de analisar os laudos psicopedagógicos dos meus alunos com deficiência; constatei que alunos com diagnósticos semelhantes possuem exames médicos e avaliações do desenvolvimento que indicam potenciais e limitações às vezes muito diferentes. As características individuais relacionadas com a comunicação e o comportamento, de um modo geral, sugerem que cada aluno(a) tem formas próprias para aprender e corresponder às exigências psicossociais. Como consequência, não é possível querer ensinar a todos(as) da mesma maneira; é preciso, portanto, que nossa prática educativa docente esteja fundamentada na flexibilização das estratégias de ensino.

Sendo assim, a decisão de investir no Mestrado Profissional em Educação Física está na interseção dessas questões, pois corresponde, de um lado, aos desafios presentes na realidade escolar diante da implementação da educação inclusiva e, de outro, ao interesse e à necessidade de uma reflexão aprofundada sobre a mediação docente no atendimento a pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais.

O que, na verdade, me fez reconhecer a necessidade da inclusão educacional, foi o seu caráter político e social, ou seja, a compreensão de que a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, e, portanto, na escola, é tanto um direito social inalienável, como algo que contribui para construção de uma sociedade melhor; sendo assim, a inclusão escolar não beneficia apenas os(as) alunos(as) com deficiência, mas fortalece toda a comunidade escolar e suas famílias.

Enquanto as dificuldades gerais precisam de decisões políticas, que dependem dos outros e costumam demorar para serem efetivadas, paralelamente, existem medidas que estão ao alcance de cada professor(a), como a decisão de investir no estudo aprofundado sobre o desenvolvimento humano e a educação inclusiva; essa foi a minha opção.

Dentre as questões que me instigam é possível destacar a preocupação com uma mediação docente de qualidade, capaz de favorecer a aprendizagem de todos, principalmente, de alunos(as) com algum tipo de necessidade educativa especial. Se o ponto de partida é a mediação docente, isso significa que parte da responsabilidade pela aprendizagem dos(as) alunos(as) pode ser creditada ao(à) professor(a), e à sua capacidade de recorrer às estratégias didáticas mais adequadas para cada caso. Implica também em uma compreensão de que o papel da educação e, conseqüentemente, do(a) professor(a) não se limita ao desenvolvimento de competências, mas, ao mesmo tempo, em favorecer a autonomia dos(as) alunos(as). Por último, é preciso esclarecer qual é papel a ser desempenhado pela educação física, e seus professores(as), para o desenvolvimento biopsicossocial dos(as) alunos(as).

3.2 Cenário Educacional

3.2.1 *Cenário educacional: perspectivas legais*

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser um desafio para as escolas e professores. Muitos dos alunos(as) apresentam dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, que segundo o DSM-5 são características que definem o transtorno.

De acordo com o DSM-5 (2022), as pessoas com TEA têm dificuldades para se comunicar e se relacionar com terceiros, também têm padrões de comportamento, interesses e/ou atividades restritas e com frequência seguem rotinas rígidas, logo, respondem melhor quando as situações de aprendizagem são estruturadas de acordo com a sua maneira de interpretar e interagir com a realidade.

A inclusão escolar, que tem um papel fundamental na perspectiva de inserir os alunos com TEA na escola regular, “vem aos poucos ocorrendo”. Conforme as diretrizes presentes na legislação, a regulamentação que dota a escola e os professores dos recursos pedagógicos que contribuem para a igualdade de direitos de acesso a uma educação de qualidade surge na medida em que as necessidades ficam evidentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), reforça essas garantias, em seu artigo 58 cuida de assuntos referentes à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/12, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que reconhece que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Outro marco legal importante é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido pelo Decreto nº 7611/2011, em seu art. 1º, o estado fica com o dever de efetivar: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

O atendimento educacional dos alunos com deficiência no município de Formosa/GO deve ser realizado em turmas inclusivas, garantindo a participação plena e efetiva desses alunos no ambiente escolar regular, que está disposto na Resolução do Conselho Municipal de Educação de Formosa/GO, CME Nº 012/2022.

Assim, existem leis que asseguram aos estudantes com TEA acesso à escola regular, atendimento individualizado e integrado à turma comum de ensino, com serviço de suporte especializado para atender as suas especificidades. Logo, a partir do seu ingresso na escola, é preciso que sejam tomadas as medidas pedagógicas necessárias para garantir a qualidade do processo de ensino, da participação social e do respeito à diversidade.

Em Formosa, as escolas da rede pública municipal contam com Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que oferecem suporte pedagógico a todos os alunos com deficiência matriculados na rede pública. Esse atendimento ocorre em horário contrário ao das aulas regulares.

A estrutura educacional para a realização do atendimento aos alunos com deficiência é composta por uma equipe formada de diferentes profissionais, cada um com funções específicas que se complementam para atender às necessidades dos alunos.

1. **Professora Regente:** A professora regente é a principal responsável pela turma. Este profissional, que é uma pedagoga, planeja e executa as atividades educacionais diárias. Ela é o ponto central do processo de ensino-aprendizagem, criando estratégias para engajar os alunos e promover um ambiente de aprendizado eficaz.
2. **Professora de Apoio:** Trabalhando em conjunto com a professora regente, a professora de apoio é um profissional que tem formação de nível superior e desempenha funções de caráter pedagógico, ou seja, auxilia a professora regente na realização das atividades curriculares. A professora de apoio é corresponsável pela promoção da aprendizagem do(a) aluno(a), envolvendo-se na adequação dos espaços e tempos da atividade educativa, como também, atuando na comunicação com o(a) aluno(a), como é o caso dos que são intérpretes de Braille e Libras, para cegos e surdos. O suporte adicional que oferece é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam acompanhar o ritmo da turma e alcançar seus objetivos educacionais.
3. **Monitores de Apoio:** Para complementar a equipe, a escola conta com monitores(as) de apoio, profissionais com formação de nível médio, geralmente estudantes de pedagogia, que desempenham funções próprias de um estagiário, ou seja, que exigem orientação e supervisão da professora regente. Os(as) monitores(as) são responsáveis por realizar acompanhamentos funcionais básicos, especialmente para alunos com dificuldades de locomoção ou outras limitações motoras, auxiliando na sua participação nas atividades escolares. Desempenham, portanto, um papel importante ao ajudar a manter a organização da sala de aula e ao oferecer assistência adicional durante as atividades pedagógicas.
4. **Outros Profissionais:** Além dos professores regentes, de apoio e monitores, a escola também conta com outros profissionais, como o Professor de Educação Física e a Professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses profissionais contribuem para uma educação mais completa, atendendo às necessidades físicas e especiais dos alunos.

A partir do ingresso na escola, os(as) alunos(as) são avaliados(as) pela profissional da sala de AEE para determinar se necessitam de acompanhamento por uma profissional de apoio pedagógico durante as aulas. Existem duas possibilidades: recomendar o apoio de um(a) monitor(a) ou indicar a necessidade de um(a) professor(a) de apoio. Os alunos que apresentam necessidade de apoio substancial e maiores adaptações são atendidos pelas professoras de apoio, que possuem a formação e a experiência necessárias para lidar com essas demandas. Já os alunos com necessidades de apoio específicas ou com menor intensidade, recebem atendimento dos monitores, que, mesmo ainda estando em formação, oferecem um suporte valioso e ajudam a garantir que todos os alunos recebam a atenção necessária.

Na Escola Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana, durante a realização da pesquisa, a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) contava com duas profissionais, cada uma atuando em um horário diferente: matutino e vespertino. Elas se dividiam no atendimento aos alunos do ensino fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais.

Apesar da troca de experiências entre as professoras, cada uma é responsável pelos alunos do seu turno. Existe um momento específico para a troca de informações entre as professoras de AEE, que ocorre durante as horas de atividades destinadas ao planejamento. Como professora-pesquisadora deste estudo, tenho a responsabilidade de atender aos alunos do turno vespertino. As professoras da sala de AEE também são responsáveis por reunir os relatórios descritivos e avaliativos dos alunos com deficiência, feitos pelos professores regentes, para a documentação pessoal dos alunos. Além disso, utilizam das informações desses relatórios para o trabalho no atendimento da sala de AEE, para um suporte mais completo e personalizado para cada estudante.

Apesar dos direitos e garantias legais conquistados por um processo longo luta e reivindicação social, ainda não concluído, ainda experimentamos um momento histórico marcado por uma transição, que alterna situações de apoio com outras de exclusão, como parte do processo para implementação de uma educação inclusiva. Portanto, vivemos um processo marcado por contradições sociais e nos deparamos, frequentemente, com diferenças nas condutas sociais de acolhimento e de preconceito, que configuram uma condição de vulnerabilidade social para o ser humano que tem uma condição diferente.

A inclusão deve ir além da presença dos alunos com deficiência na sala de aula, deve ter como objetivo a sua aprendizagem efetiva, pois essa é a função principal da escola. Ensinar e desenvolver potencialidades, de maneira a formar competências para a vida como um todo.

3.2.2 A realidade escolar

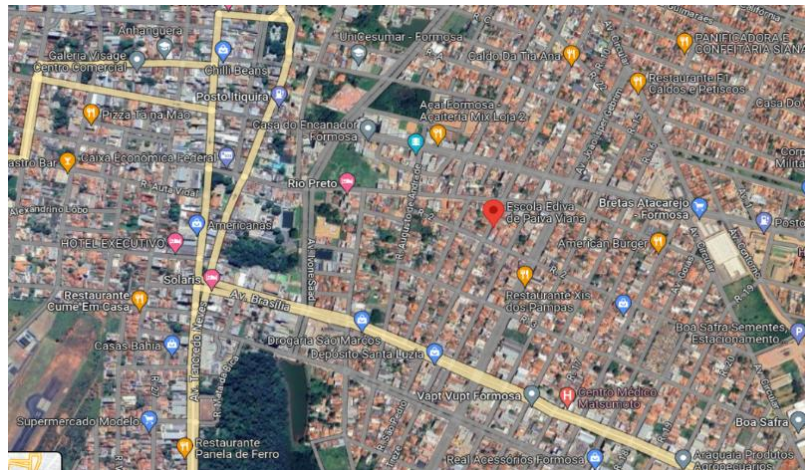
A pesquisa foi realizada na escola pública Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana, localizada na cidade de Formosa-GO, em um bairro tradicional (SME-Formosa/GO). Conforme as diretrizes curriculares do ProEF, a intervenção pedagógica deve ser realizada dentro da realidade educacional da professora-pesquisadora; atuo na sala de AEE, realizando as atividades da disciplina educação física desde 2015, portanto há cerca de nove anos.

Figura 2 - Fachada do muro da escola



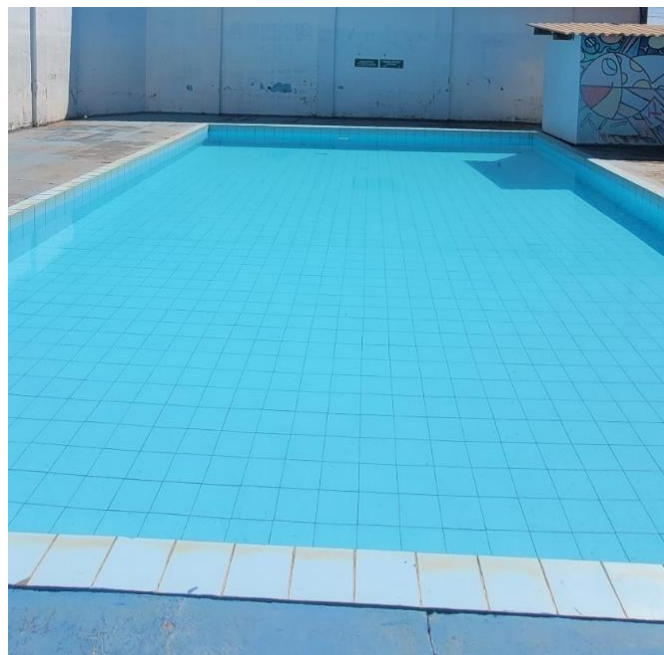
Fonte: Google Maps. Acesso em: 22 jun. 2023

Figura 3 - Localização da escola.



Fonte: Google Maps. Acesso em: 22 jun. 2023

Figura 4 - Piscina da Escola Municipal Ediva Maria de Paiva Viana



Fonte: arquivo pessoal.

A escola funciona segundo a Resolução do Conselho Municipal de Educação CME- Nº 012, de 29 de junho de 2022; é composta por turmas inclusivas, de acordo com as normas para oferta e atendimento da Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva.

A pesquisa envolve alunos das turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, que estão na faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade. No caso dos(as) alunos(as) com TEA, a escola tem alunos(as) com diversos níveis de comprometimento, desde os que

apresentam maior autonomia (Nível 1) até os casos que exigem “apoio muito substancial” (Nível 3), ou seja, os casos mais graves de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)³.

A piscina da Escola Municipal Professora Ediva Maria de Paiva Viana é descoberta, com dimensões reduzidas, aproximadamente 7 metros por 4 metros, e uma profundidade que varia de 1 metro a 1,50 metros, o que faz da piscina um ambiente seguro e motivador para as crianças.

Optamos por usá-la nos momentos da aula de educação física que acontecem no período vespertino, concomitante ao horário da aula, uma vez por semana com o grupo de alunos a ser descrito em seguida, nas quartas-feiras durante o quarto bimestre letivo de 2023.

3.2.3 Participantes

Os dados utilizados na pesquisa são referentes à descrição das atividades realizadas nas aulas de educação física, no atendimento de cinco alunos com diagnóstico de TEA, sendo uma do sexo feminino e cinco do sexo masculino. O período de duração da pesquisa abrange um bimestre letivo, com oito aulas semanais de 60 minutos. Os nomes aqui usados são pseudônimos para preservar a identidade dos participantes.

Além da professora-pesquisadora, de educação física, com 40 anos de idade, participaram na pesquisa outras três professoras de apoio e uma monitora.

A seguir, apresentamos uma descrição dos(a) alunos(a) a partir da leitura do laudo psicopedagógico, de uma conversa com as professoras regentes e da observação direta da pesquisadora; fontes que fornecem dados importantes para uma compreensão das suas necessidades, o que auxilia na compreensão do papel a ser desempenhado pelas respectivas professoras de apoio e pela monitora.

Ana, 6 anos, matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com TEA, apresenta as seguintes características, conforme os indicadores propostos pelo DSM-5, divididos em Critérios A e B.

³ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o TEA em três níveis de gravidade, que indicam a quantidade de apoio a ser fornecido em função das dificuldades de comunicação e interação social que apresentam, o que pode ser entendido como: Nível 1 - dificuldades leves, logo que “exigem apoio”; Nível 2 - dificuldades moderadas, que “exigem apoio substancial”, e; Nível 3 - dificuldades severas, que “exigem apoio muito substancial”.

Em relação ao "Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social", Ana apresenta compartilhamento reduzido de interesses; gosta de falar repetidamente sobre um desenho animado; tem dificuldade de lidar com mudanças; apresenta limitações para iniciar ou responder a interações sociais, o que compromete a sua reciprocidade socioemocional.

Ana demonstra anormalidade no contato visual e na linguagem corporal, além de déficits na compreensão e no uso de gestos; tem dificuldade em identificar expressões faciais e compreender gestos comunicativos, o que compromete a sua comunicação com os outros.

Ana tem dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas e em compreender relacionamentos, não reagindo com emoção aos estímulos das brincadeiras; fica estática, olhando para um ponto fixo, o que compromete sua capacidade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

De acordo com os indicadores citados, Ana tem dificuldade para iniciar interações sociais e apresenta respostas atípicas ou sem sucesso às aberturas sociais dos outros. A maior dificuldade na interação social é a compreensão de como lidar com a linguagem e gestos não verbais, o que permite situá-la no Nível de Gravidade 1, o mais leve em uma escala de 3 pontos, o que significa que ela "Exige apoio" para as atividades escolares.

Em relação ao "Critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades", Ana anda com a ponta dos pés, e balança as mãos frequentemente; demonstra adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados; apresenta agitação diante de mudanças, principalmente quanto a organização de seu material dentro da mochila. A partir de uma apreciação geral, a inflexibilidade de comportamento de Ana causa interferência no funcionamento da interação social em um ou mais contextos. Ela tem dificuldade em trocar de atividade e problemas para organização e planejamento, que são obstáculos à sua independência, que correspondem ao Nível de Gravidade 1, logo, "Exige apoio".

Em relação ao meio aquático, Ana e seus familiares relataram que ela não tem medo, mas deu sinais de ansiedade ao conversar sobre as aulas, esfregando as mãos e balançando o corpo.

A monitora de apoio da Ana (MA) colabora principalmente nas dificuldades de comunicação e de interação social com as professoras e com os colegas de turma. Durante as atividades de natação do AEE, a monitora ficou afastada, pois a aluna não

requeria apoio nas atividades realizadas na piscina; Ana é capaz de se vestir e cuidar dos objetos pessoais com autonomia. Como a piscina é pequena e a presença de outros adultos pode distrair ou retrair os alunos, além de ser importante favorecer a autonomia de Ana, recomendamos que a monitora se mantivesse afastada durante o transcorrer da aula, retornando apenas no final para fazer o deslocamento para a próxima atividade escolar.

Paulo, 8 anos, está matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com TEA, apresenta as seguintes características, conforme os indicadores propostos pelo DSM-5.

Em relação ao "Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social", Paulo tem dificuldade para estabelecer uma conversa normal e apresenta compartilhamento reduzido de interesses; costuma virar de costas para a pessoa com quem está conversando; responde sempre gritando, o que provoca o afastamento do interlocutor. Paulo tem dificuldades para manter e fazer amizades, dividir objetos e interagir nas brincadeiras, mostrando pouco interesse em seus pares.

De acordo com as características citadas, Paulo apresenta respostas atípicas ou sem sucesso às aberturas sociais dos outros, que indicam seu interesse reduzido por interações sociais. Age impulsivamente e em grupos tende a ficar irritado, a falar ainda mais alto e dispersar da atividade. Embora seja falante, apresenta falhas na conversação e suas tentativas de fazer amizades são comumente malsucedidas, que permitem situá-lo no Nível de Gravidade 1, que "Exige apoio":

Em relação ao "Critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades", Paulo apresenta estereotípias de girar objetos e repete frases ou palavras, comportamento conhecido como ecolalia.

Paulo insiste em seguir as mesmas rotinas diariamente e tem dificuldade em lidar com mudanças. Adere rigidamente a padrões ritualizados de comportamento verbal e não verbal, como seguir o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente. Demonstra interesses fixos e altamente restritos; comumente se comporta com preocupação excessiva com determinados temas, e os repete durante toda a aula, como por exemplo, cenas de filmes; todo contexto da aula ele relaciona a um filme diferente. Paulo apresenta reações exageradas a estímulos sensoriais, principalmente ao som; em ambientes barulhentos fica agitado e grita.

A inflexibilidade de comportamento de Paulo causa interferência significativa no funcionamento da interação social em um ou mais contextos. Nota-se que em

situações de mudança de rotina ou com excesso de estímulos sensoriais, o estresse e a ansiedade aumentam, assim como a fala e a agitação também, levando-o a perder o foco do que está acontecendo. Tem dificuldade em trocar de atividade e apresenta problemas de organização e planejamento que são obstáculos à sua independência, que correspondem ao Nível de Gravidade 1, que "Exige apoio":

Paulo tem vivência em meio aquático, tendo já participado de algumas aulas de natação em uma academia. Ele se sente muito à vontade na piscina, demonstrando confiança e familiaridade com o ambiente aquático. Paulo não apresenta nenhuma resistência ao contato com a água, o que facilita sua participação nas atividades e seu desenvolvimento nas aulas de natação.

Paulo e Davi (o próximo aluno a ser descrito) são acompanhados pela mesma professora de apoio (PPD), que divide a atenção entre os dois alunos, já que estão matriculados na mesma turma. Na rotina das aulas, ela participa da organização os materiais, colaborando com a professora regente na adaptação do conteúdo e acompanhando os alunos nos momentos de higiene e alimentação. A PPD é estudante de pedagogia, tem 26 anos, ela está atuando na rede municipal de educação em regime de contrato temporário.

Davi, 8 anos, está matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com TEA, apresenta as seguintes características, conforme os indicadores propostos pelo DSM-5.

Em relação ao "Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social", Davi apresenta uma abordagem de interação social anormal que gera dificuldade para estabelecer uma conversa normal, além de compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto. Davi tem pouco contato visual e linguagem corporal inadequada, frequentemente olhando para o chão ou fixando o olhar em um objeto.

Davi tem dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas e mostra ausência de interesse por seus pares. Tem dificuldade para iniciar interações sociais e apresenta respostas atípicas ou sem sucesso às aberturas sociais dos outros. Embora consiga falar frases completas e envolver-se na comunicação, apresenta falhas na conversação e suas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas, o que permite definir o seu Nível de Gravidade como 1, que "Exige apoio".

Em relação ao "Critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades", Davi apresenta movimentos motores repetitivos, mas de forma muito sutil; carrega um brinquedo na mochila e verifica sempre se o objeto não sumiu. Davi insiste nas mesmas coisas e tem adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, especialmente em relação à alimentação.

Davi demonstra hiper-reatividade a estímulos sensoriais e interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, com reações de recusa de alguns alimentos e cheiros. A rigidez comportamental de Davi compromete sua autonomia. Essas características permitem definir que tem Nível de Gravidade 1, que "Exige apoio".

Quanto à vivência no meio aquático, Davi tem significativa experiência anterior. De acordo com informações obtidas com a família, Davi brinca na piscina do clube nos finais de semana, mas tem o costume de usar boias e flutuadores de braço por não saber nadar.

Artur, 7 anos, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com TEA, apresenta as seguintes características, conforme os indicadores propostos pelo DSM-5.

Em relação ao "Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos", Artur apresenta dificuldade para estabelecer uma conversa, além de ter um compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto. Artur tem contato visual irregular e linguagem corporal reduzida, com dificuldade na compreensão e no uso de gestos. Demonstra incapacidade de ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais; grita e joga objetos quando desconhecidos falam com ele. Não compartilha brincadeiras imaginativas.

Artur apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio. Ele tem limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, fala frases simples, mas sua interação se limita a interesses especiais reduzidos e apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha, o que permite caracterizá-lo como tendo Nível de Gravidade 2, que "Exige apoio substancial", ou seja, com maiores limitações do que seus colegas descritos anteriormente.

Em relação ao "Critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades", Artur apresenta movimentos, uso de objetos ou fala

repetitivos (ecolalia), repetindo sempre o que falam com ele, gritando e virando de costas. Artur insiste nas mesmas coisas e tem adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal, com sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, o que indica padrões rígidos de pensamento. Artur demonstra hiperreatividade a estímulos sensoriais e ao toque, principalmente na cabeça e rosto.

Artur tem pouca interação social, é resistente a mudanças na rotina, não faz contato visual e apresenta agressividade ao ser contrariado. Desde a primeira interação, é possível constatar que ele tem comportamento repetitivo e irritabilidade. Nas conversas, percebe-se que ele não é atento às orientações e perguntas, grita ao ser contrariado e não faz contato visual.

A inflexibilidade de comportamento de Artur, gera dificuldade de lidar com a mudança que se torna óbvia a um observador casual, pois interfere no funcionamento da interação social em uma variedade de contextos. Ele apresenta sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco que correspondem ao Nível de Gravidade 2, que "Exige apoio substancial".

A mãe de Artur é bastante presente e demonstrou preocupação em relação às dificuldades dele. Ela relatou que Artur não sabe nadar, não aceita molhar o rosto, não gosta de usar touca, não concorda em colocar óculos e tem muita sensibilidade ao toque. Artur, portanto, não tem vivência com meio aquático, pois sua família relatou que não o deixa entrar em piscina ou qualquer ambiente com água devido à sua impulsividade e ao receio das crises que ele tem quando há toques no rosto e cabelos. O estudante apresenta muita dificuldade em molhar o cabelo, o que torna o contato com a água ainda mais desafiador para ele.

A professora de apoio do Artur (PA), pedagoga de 41 anos, acompanha o aluno durante todo o período de aula, desempenhando um papel essencial na comunicação e interação do aluno com colegas e a professora regente. Ela auxilia o aluno nas tarefas escolares e é fundamental nos momentos em que é necessário adaptar materiais didáticos ou mudar o Artur de ambiente, devido à sua sensibilidade a barulhos e agitação. Além disso, PA auxilia o aluno na troca de roupa, estimulando a independência, ensina e reforça práticas de autocuidado. Estimula a interação do aluno com colegas e professores, mediando a socialização.

Pedro, 9 anos, está matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com TEA, apresenta as seguintes características, conforme os indicadores propostos pelo DSM-5.

Em relação ao "Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos", Pedro tem dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais; fala apenas algumas palavras, mas sem considerar o contexto e sem construir uma interação na conversa. Pedro tem comunicação verbal e não verbal pouco integrada, o que inclui: anormalidade no contato visual, linguagem corporal insuficiente, déficits na compreensão e no uso de gestos, e ausência total de expressões faciais e de comunicação não verbal.

Pedro tem dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos, limitação em compartilhar brincadeiras imaginativas, como também, em fazer amigos. Fala apenas palavras simples ou sílabas; seu comportamento se limita a interesses especiais reduzidos. Apresenta, portanto, déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, que permitem caracterizar o Nível de Gravidade como 2, que "Exige apoio substancial".

Em relação ao "Critério B - padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades", Pedro apresenta movimentos estereotipados, insiste nas mesmas coisas e tem dificuldades de lidar com mudanças, como por exemplo, necessidade de fazer o mesmo caminho para escola, como também, ritualizar algumas atividades, como subir uma rampa várias vezes.

Pedro tem interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, como forte apego a objetos, especialmente um "Controle de TV". Pedro demonstra hipo-reatividade a estímulos sensoriais; mantém-se quieto e sem reação a sons, agitação ou momentos de surpresa. A inflexibilidade de comportamento de Pedro, gera sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações, que correspondem ao Nível de Gravidade 2, que "Exige apoio substancial".

Pedro não tem vivência com o meio aquático e é muito resistente a novas experiências. Ele tem dificuldades em seguir instruções e em experimentar novas sensações. Em algumas ocasiões, Pedro tentou entrar na piscina, mas ficava eufórico e acabava fazendo suas necessidades fisiológicas na roupa. Por não se sentir à vontade para entrar na água, Pedro participou das brincadeiras de forma adaptada fora da piscina.

A professora de apoio do Pedro (PP), pedagoga de 30 anos, que acompanha o aluno durante todo o período vespertino, desempenha um papel fundamental nas atividades pedagógicas. Ela auxilia o aluno nas tarefas escolares, colaborando na adaptação dos materiais didáticos para atender às suas necessidades específicas. Além disso, ajuda o aluno durante as refeições, incentivando a autonomia, e acompanha o aluno nas rotinas de higiene pessoal, como lavar as mãos e usar o banheiro.

No grupo de estudantes, observamos diferentes níveis de gravidade em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Temos três alunos classificados como Nível 1, que "Exigem apoio" nos campos da comunicação social e dos padrões de comportamento, e dois alunos classificados como Nível 2, que "Exigem apoio substancial" nessas mesmas áreas.

3.3 Planejamento da Unidade Didática

3.3.1 Diagnóstico para construção da Unidade Didática (UD)

Para iniciar a construção da UD, fizemos com uma leitura detalhada dos relatórios dos alunos disponíveis no arquivo da escola e uma conversa com a professora da sala de AEE, que forneceu uma visão inicial sobre os alunos com TEA do período vespertino, em especial os participantes da pesquisa.

Avançamos para entrevistas com as professoras regentes das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. O objetivo dessas entrevistas foi entender melhor as dinâmicas em sala de aula e a rotina de atividades escolares. Durante essas conversas, os professores compartilharam suas experiências no atendimento educacional aos alunos.

Em seguida, foram realizadas entrevistas com as professoras e a monitora de apoio que acompanham os alunos durante as quatro horas que passam na escola. Essas entrevistas foram importantes para coletar informações complementares e obter diferentes perspectivas mais afetiva do comportamento dos alunos. Essas profissionais puderam fornecer uma percepção sobre a interação dos alunos fora da sala de aula, nas atividades realizadas no pátio, nos cuidados com a higiene pessoal, na forma como organizam seus objetos e materiais, informações que foram relevantes

para a gestão do tempo durante as aulas na piscina, considerando que os alunos iriam trocar de roupa e carregar todo o material escolar.

O planejamento da Unidade Didática (UD) envolveu conhecer e entender profundamente cada aluno. Cada fonte forneceu um conjunto de informações específicas. As entrevistas com os professores regentes e professora da sala de AEE nos deram detalhes sobre o comportamento na escola e em situações de aprendizagem. Os familiares contribuíram com informações valiosas sobre o contexto familiar e as particularidades de cada criança, enriquecendo nossa compreensão sobre os desafios e potencialidades dos alunos. A leitura dos relatórios de diagnóstico e comportamento dos alunos nos permitiu identificar padrões e desenvolver intervenções mais direcionadas e eficazes. Essas observações combinadas com as informações das professoras de apoio e monitora nos ofereceram uma visão abrangente e detalhada, dando espaço para o planejamento da UD.

É importante destacar que essas estratégias de conhecimento foram contínuas e atualizadas ao longo da prática educativa, ou seja, persistiram até o final da UD, assim como, que o planejamento da UD foi apenas uma referência inicial, que teve que ser revista a qualquer tempo. Portanto, o caráter diagnóstico da avaliação foi um processo dinâmico e contínuo, realizado antes, durante e depois das intervenções, de forma a subsidiar o planejamento e as adaptações necessárias na intervenção educativa, bem como na compreensão dos seus resultados.

O planejamento da Unidade Didática, portanto, foi elaborado em função das características dos educandos, logo, as primeiras aulas foram destinadas para a interação entre a professora e cada um dos alunos, como parte de uma avaliação inicial de conhecimento mútuo. Etapa cujo objetivo principal foi a formação de um vínculo afetivo e a identificação das necessidades e dos interesses dos alunos, com destaque para: (a) o nível de ambientação dos alunos com o meio aquático; (b) as estratégias adequadas de comunicação com os alunos; (c) o domínio que possuem dos movimentos corporais; (d) as informações que podem ser obtidas com a família ou com outros professores; (e) as expectativas e motivações dos alunos.

Para ampliar o conhecimento dos alunos por meio de um contato direto com a pesquisadora, na posição de professora, foi previsto um período inicial de aproximação e ambientação no espaço da piscina. O objetivo era criar um ambiente acolhedor onde os alunos se sentissem confortáveis e seguros, contribuindo para a

formação do vínculo afetivo crucial para a mediação docente. Durante esse período, foram adotadas várias estratégias:

- **Ambiente Acolhedor:** Criar um espaço onde os alunos se sentissem bem-vindos e à vontade.
- **Controle de Ruídos:** Evitar falar alto e causar ruídos, especialmente para alunos sensíveis a sons.
- **Respeito ao Espaço Pessoal:** Manter distância dos alunos que têm resistência ao toque.
- **Uso de Preferências Individuais:** Apresentar cores e brinquedos preferidos por cada aluno para criar laços afetivos.

Essa preparação durou quatro semanas e foi fundamental para garantir que todos os participantes estivessem bem-preparados e à vontade para a continuidade da pesquisa.

A aproximação inicial com os alunos foi realizada de forma individual, dividida nas seguintes etapas:

1. **Contato Inicial na Sala de Aula:** O primeiro contato com cada um dos alunos ocorreu na sua sala de aula, longe da piscina. Durante essa aula inicial, foram realizadas conversas e caminhadas pela escola para familiarizar os alunos com a professora-pesquisadora.
2. **Ambientação na Piscina:** No segundo contato, após cerca de 15 minutos de "quebra-gelo", cada um dos alunos foi levado até a piscina, acompanhados pelas professoras de apoio ou pelas monitoras, para uma aula individual de ambientação aquática, a fim de permitir que conhecessem o novo ambiente sem pressão, como também, permitir a nossa observação sobre suas reações diante da piscina e do contato com a professora-pesquisadora.

As primeiras semanas, portanto, foram dedicadas à observação e à interação individual com os alunos. Esse período foi essencial para:

- **Compreensão das Habilidades Motoras:** Entender as habilidades motoras de cada aluno (poucas habilidades, habilidade média ou muita habilidade).
- **Formas de Comunicação:** Identificar as formas de comunicação utilizadas pelos alunos (ambas, verbais ou não-verbais)

- **Reações às Mudanças:** Observar como cada aluno reage a mudanças na rotina (intolerante ou tolerante).
- **Capacidade de Seguir Instruções:** Avaliar a capacidade dos alunos de seguir instruções (resistente ou aquiescente).

Essas ações e estratégias foram fundamentais para criar um ambiente seguro e acolhedor, permitindo uma melhor compreensão das necessidades e capacidades dos alunos, e garantindo que todos estivessem preparados para a continuidade da pesquisa.

Os quadros a seguir fazem parte do diagnóstico das características dos alunos. No Quadro 1, Relacionamos o nível de ambientação e motricidade corporal. Um alto nível de ambientação indica que o aluno se adaptou bem e se sentiu à vontade no novo ambiente da piscina, enquanto um nível intermediário sugere que o aluno ficou à vontade em determinados momentos e necessitou de suporte em outros; um baixo nível de ambientação indica dificuldades de adaptação e a necessidade de suporte adicional. Em relação à motricidade corporal, utilizamos duas categorias: (a) impressividade, quando o foco principal da criança está em si mesmo e no próprio corpo, e (b) expressividade, quando o foco principal está na exploração do espaço, dos objetos e na interação com os outros.

Quadro 3 - Nível de ambientação aquática e foco principal da Motricidades Corporal dos alunos com TEA

Categorias	Ana	Paulo	Davi	Artur	Pedro
Nível de ambientação	Intermediário	Intermediário	Intermediário	Baixo	Baixo
Motricidade corporal	Expressividade	Expressividade	Expressividade Impressividade	Impressividade	Impressividade

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4, na próxima página, utilizamos os seguintes critérios para classificar as principais características dos alunos: (a) Nível de Habilidade - pouca, média ou muita habilidade; (b) Formas de Comunicação preferenciais dos alunos - verbal, não-verbal ou ambas; (c) Reações dos alunos às mudanças na rotina - tolerante ou intolerante; e (d) Capacidade dos alunos de seguir instruções - resistente ou aquiescente.

Quadro 4 - Características gerais dos alunos com TEA

Crítérios	Pedro	Ana	Davi	Artur	Paulo
Habilidades Motoras	Pouca	Média	Média	Média	Muita
Forma de Comunicação	Não-verbal	Ambas	Ambas	Ambas	Ambas
Reações às Mudanças	Intolerante	Intolerante	Intolerante	Intolerante	Intolerante
Capacidade de seguir Instruções	Resistente	Aquiescente	Aquiescente	Resistente	Resistente

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses critérios nos deram uma visão da diversidade e dos aspectos comuns que caracterizam o grupo, o que auxilia na compreensão de suas necessidades, como também, de como um pode auxiliar o outro com suas habilidades diferenciadas.

3.3.2 A Construção da Unidade Didática

A Unidade Didática que orientou a intervenção pedagógica foi estruturada com base em dois pilares essenciais: afetividade e ludicidade. Vygotsky acreditava que ambos são cruciais para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Ele afirmou que a separação entre intelecto e afeto como objetos de estudo é uma grande fraqueza da psicologia (Vygotsky, 2001, p. 14).

A unidade didática foi elaborada a partir da reunião de uma série de dados: (a) a avaliação do ambiente escolar e, conseqüentemente, do contexto educativo; (b) a realização de entrevistas com professores e familiares dos alunos, e; (c) os resultados da avaliação diagnóstica relatada no item anterior.

A opção por atividades lúdicas no meio aquático transforma as aulas em um ambiente caracterizado por uma rica oportunidade estimulação psicomotora, amplia as possibilidades de flexibilização durante o processo aprendizagem, como também, favorece a interação entre a professora e os alunos nas aulas de educação física. Nos quadros a seguir temos uma descrição geral do planejamento das aulas para a Unidade Didática.

A escolha por atividades lúdicas no meio aquático para as aulas de educação física foi feita por várias razões importantes: (a) o ambiente aquático oferece uma rica oportunidade para a estimulação psicomotora dos alunos; (b) a água proporciona resistência natural, o que ajuda a desenvolver a força muscular, a coordenação

motora e o equilíbrio, além disso; (c) a fluabilidade da água permite que os alunos vivenciem experiências corporais que seriam mais difíceis no solo, promovendo uma maior amplitude de movimento e flexibilidade.

A natação é uma atividade que pode ser adaptada para diferentes níveis de habilidade e necessidades dos alunos. Isso significa que os jogos e brincadeiras podem ser facilmente ajustados para serem mais desafiadores ou mais acessíveis, dependendo das capacidades individuais dos alunos. Essa adaptabilidade é crucial para criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam participar e se beneficiar.

Brincadeiras e jogos permitem que as crianças explorem seu ambiente, adquiram novas habilidades e desenvolvam a criatividade, enquanto as emoções ajudam a compreender e internalizar novas informações e a se comunicar com os outros.

A afetividade, por sua vez, está presente em toda a mediação, desde o contato com a água e os objetos até a interação com a professora. Os vínculos afetivos são fundamentais tanto para iniciar a interação entre professora e alunos, como para construir experiências lúdicas que desenvolvam competências aquáticas. Esses vínculos são uma condição necessária e resultam da qualidade da interação durante os jogos e brincadeiras, tendendo a se fortalecer ao longo das aulas.

Como cada aluno é acompanhado por uma professora de apoio ou por uma monitora, elas podem participar na medida da necessidade apontada pela professora-pesquisadora. Em um primeiro momento, a intenção é que a participação seja mínima, a fim de incentivar a autonomia dos alunos e, paralelamente, favorecer a formação de um vínculo com a professora-pesquisadora. No entanto, a participação na fase de preparação, que inclui o deslocamento até a piscina e a troca de roupa, são essenciais. As professoras de apoio e monitoras devem permanecer próximas, ajudando com material e comunicação, facilitando o processo e proporcionando segurança e afetividade.

No Quadro 5, na próxima página, há uma descrição geral do planejamento das aulas para a Unidade Didática. Esse planejamento detalha as atividades específicas que serão realizadas. Os objetivos relacionados com as brincadeiras estão descritos em amarelo; os objetivos com foco na formação do vínculo afetivo estão descritos em verde; e os objetivos direcionados para o desenvolvimento da autonomia estão escritos em azul.

Quadro 5 - Unidade didática

Unidade Didática Ludicidade/Afetividade/Autonomia		
AULA 1	<p>Objetivos</p> <p>Observar o interesse dos alunos pelo meio líquido;</p> <p>Avaliar a naturalidade dos alunos ao se aproximarem da piscina e as reações ao entrarem em contato com a água;</p> <p>Mediar brincadeira (salve o peixe) para a interação e intervenção;</p> <p>Observar se imitam os gestos durante a mediação da brincadeira;</p> <p>Propor interações a partir das vivências e da mediação entre a professora/aluno.</p>	<p>Aceitação da água no rosto;</p> <p>Mudança da posição corporal; Respiração;</p> <p>Imersão;</p> <p>Entradas e saídas.</p>
Estratégias	<p>-Iniciar com a preparação para a aula, colocando a touca, óculos, pendurando as toalhas, sentando-se na borda da piscina e molhando os pés. Molhando os braços e rosto com as mãos.</p> <p>-Descer na parte mais rasa da piscina e deixar que os alunos de forma livre reconheçam o ambiente, e começar molhando o meu rosto e cabeça.</p> <p>- Percebendo a aceitação, iniciar tampando o nariz e imergindo na água propondo aos alunos que se molhem.</p> <p>-Com isso, partindo da interação inicial, mediar a brincadeira “SALVE O PEIXE”</p> <p>Ideia central: diversos brinquedos estarão espalhados pela piscina (na parte mais rasa), e os alunos devem recuperar os objetos solicitados e colocar em um balde.</p> <p>Em seguida, espalhar novamente de pedir que recolham e coloquem os objetos nos baldes de cores correspondentes.</p> <p>Materiais: diversos objetos flutuantes ou não, e baldes.</p> <p>Encerrar solicitando que saiam da água, pequem as toalhas e se sequem para trocarem de roupa e voltarem a sala de aula.</p>	
AULA 2	<p>Observar o interesse dos alunos pelo meio líquido;</p> <p>Avaliar a naturalidade dos alunos ao se aproximarem da piscina e as reações ao entrarem em contato com a água;</p> <p>Mediar brincadeira (bola ao cesto) para a interação e intervenção;</p> <p>Observar se imitam os gestos, a disponibilidade e a iniciativa durante a mediação da brincadeira;</p> <p>Propor interações a partir das vivências e da mediação entre a professora/aluno.</p> <p>Criar uma rotina para a aula.</p>	<p>Aceitação da água no rosto;</p> <p>Mudança da posição corporal; Respiração;</p> <p>Imersão;</p> <p>Entradas e saídas.</p>
Estratégia	<p>-Iniciar com a preparação para a aula, colocando a touca, óculos, pendurando as toalhas, sentando-se na borda da piscina e molhando os pés. Molhando os braços e rosto com as mãos.</p> <p>-Descer na parte mais rasa da piscina e deixar que os alunos de forma livre reconheçam o ambiente, e começar molhando o meu rosto e cabeça.</p> <p>- Percebendo a aceitação, iniciar tampando o nariz e imergindo na água propondo aos alunos que se molhem.</p> <p>Partindo da interação inicial propor o jogo “bola ao cesto”: Ideia central: os alunos devem pegar as bolas que a professora ira jogar dentro da piscina e arremessar dentro de um cesto que a ela ficará segurando. As bolas terão cores, tamanhos e massa diferentes.</p> <p>Materiais: um cesto e várias bola de plástico.</p> <p>Encerrar solicitando que saiam da água, pequem as toalhas e se sequem para trocarem de roupa e voltarem a sala de aula.</p>	

AULA 3	<p>Observar o interesse dos alunos pelo meio líquido;</p> <p>Avaliar a naturalidade dos alunos ao se aproximarem da piscina e as reações ao entrarem em contato com a água;</p> <p>Mediar brincadeira (caça ao tesouro) para a interação e intervenção;</p> <p>Observar se imitam os gestos, a disponibilidade e a iniciativa durante a mediação da brincadeira;</p> <p>Estimular a interação entre os alunos;</p> <p>Propor interações a partir das vivências e da mediação entre a professora/aluno.</p> <p>Criar uma rotina para a aula.</p>	<p>Aceitação da água no rosto;</p> <p>Mudança da posição corporal; Respiração;</p> <p>Imersão;</p> <p>Entradas e saídas;</p> <p>Deslize.</p>
	<p>-Iniciar com a preparação para a aula, colocando a touca, óculos, pendurando as toalhas, sentando-se na borda da piscina e molhando os pés. Molhando os braços e rosto com as mãos.</p> <p>-Descer na parte mais rasa da piscina e deixar que os alunos de forma livre reconheçam o ambiente, e começar molhando o meu rosto e cabeça.</p> <p>- Momento inicial da aula, em grupo, deixar os alunos livres para perceber a interação e a troca de experiências;</p> <p>-Entrar na brincadeira deles e propor a brincadeira “caça ao tesouro”: Espalhar na piscina objetos e pedir que encontrem e tragam até a professora. Em seguida, pedir para que eles escondam para que a professora procure; Mudando a quem entregar os objetos durante a realização da brincadeira. Encerrar solicitando que saiam da água, pequem as toalhas e se seque para trocarem de roupa e voltarem a sala de aula.</p>	
AULA 4	<p>Observar o interesse dos alunos pelo meio líquido;</p> <p>Avaliar a naturalidade dos alunos ao se aproximarem da piscina e as reações ao entrarem em contato com a água;</p> <p>Mediar brincadeira (caça ao tesouro) para a interação e intervenção;</p> <p>Observar se imitam os gestos, a disponibilidade e a iniciativa durante a mediação da brincadeira;</p> <p>Estimular a interação entre os alunos;</p> <p>Propor interações a partir das vivências e da mediação entre a professora/aluno.</p> <p>Criar uma rotina para a aula.</p>	<p>Aceitação da água no rosto;</p> <p>Mudança da posição corporal; Respiração;</p> <p>Imersão;</p> <p>Entradas e saídas;</p>
	<p>-Iniciar com a preparação para a aula, colocando a touca, óculos, pendurando as toalhas, sentando-se na borda da piscina e molhando os pés. Molhando os braços e rosto com as mãos.</p> <p>-Descer na parte mais rasa da piscina e deixar que os alunos de forma livre reconheçam o ambiente, e começar molhando o meu rosto e cabeça.</p> <p>- Momento inicial da aula, em grupo, deixar os alunos livres para perceber a interação e a troca de experiências;</p> <p>-Aproximar da brincadeira do grupo com uma bola e propor a formação de uma roda e propor uma brincadeira, colocar uma música: Pedindo que passem a bola para o coleguinha do lado direito (mostrar com gesto qual é o lado) por cima da cabeça ou por baixo entre as pernas. Quando a música parar devem jogar a bola para a professora no centro. Observar a atenção, a interação em grupo, a imitação dos gestos. Encerrar solicitando que saiam da água, pequem as toalhas e se seque para trocarem de roupa e voltarem a sala de aula.</p>	

AULA 5	<p>Mediar jogo (bola ao cesto) para a interação e intervenção;</p> <p>Propor interações a partir das vivências e da mediação entre a professora/aluno.</p>	<p>Aceitação da água no rosto; Mudança da posição corporal; Respiração; Imersão; Flutuação; Deslize; Entrada e saída.</p>
	<p>-Iniciar com a preparação para a aula, colocando a touca, óculos, pendurando as toalhas, sentando-se na borda da piscina e molhando os pés. Molhando os braços e rosto com as mãos.</p> <p>-Descer na parte mais rasa da piscina e deixar que os alunos de forma livre reconheçam o ambiente, e começar molhando o meu rosto e cabeça.</p> <p>- Momento inicial da aula, em grupo, deixar os alunos livres para perceber a interação e a troca de experiências;</p> <p>-Propor uma brincadeira com bola, posicionar duas bacias e nomeá-las cestos, pedir que se locomovam (nadando) de uma borda a outra segurando a bola e a guardem no cesto.</p> <p>- Ajudar os alunos que ainda não possuem a competência do nado tão desenvolvida a atravessar com a condução da bola;</p> <p>Observar a atenção, a interação em grupo, a imitação dos gestos.</p> <p>Encerrar solicitando que saiam da água, pequem as toalhas e se sequem para trocarem de roupa e voltarem a sala de aula.</p>	

Fonte: criado pela autora.

3.4 4a Diário de classe sobre a execução da Unidade Didática: resultados do grupo

O instrumento utilizado para o registro da mediação docente ao longo da prática educativa foi o Diário de Classe. O preenchimento foi realizado após a execução de cada aula, no formato de um relato com as impressões da professora-pesquisadora sobre os momentos considerados mais relevantes para o resultado da pesquisa.

No início da execução da UD, fomos surpreendidos com uma dificuldade estrutural. Em função de uma alteração no cronograma de serviço da empresa terceirizada responsável pela limpeza da piscina da escola: o período de manutenção foi alterado. Como a piscina é um recurso de uso coletivo, foi necessário fazer uma compatibilização com todas as demais atividades previstas; sendo assim, ao contrário do que estava inicialmente planejado, a piscina passou a estar disponível para o atendimento da educação física no AEE apenas um dia por semana.

Diante dessa conjuntura, para a continuidade do AEE e, conseqüentemente, da pesquisa, tivemos que escolher uma dentre duas opções: (a) selecionar um(a) aluno(a) para desenvolver um estudo de caso, deixando os demais para serem atendidos quando a piscina estivesse novamente disponível, ou (2) optar pelo atendimento de todos os alunos(a) juntos em uma "turma", que se reúne apenas para a aula de natação.

Na avaliação diagnóstica, observamos que havia uma diversidade de comportamentos no grupo de alunos: as dificuldades de comunicação social eram específicas e com graus de intensidade diferentes; os interesses eram restritos e voltados para determinados hiperfocos criando desafios para a interação social; cada um apresentava um tipo distinto de sensibilidade sensorial e resistência a mudanças; as idades, a despeito de serem próximas, também geravam necessidades próprias de cada caso. A questão, portanto, era se essa heterogeneidade contraindicava a realização de um atendimento em grupo?

Como, na educação física escolar, os(as) alunos(as) costumam apresentar diferentes níveis de habilidade corporal, como também, possuem interesses diversos em relação às atividades lúdicas, não analisamos a heterogeneidade como um obstáculo para a formação do grupo.

Tendo em vista o papel importante do AEE na escola, estávamos conscientes de que a decisão não deveria ser realizada a partir das necessidades da pesquisa, mas priorizar as questões relacionadas com as atividades educativas. Nesse sentido, um aspecto importante a ser considerado foi a expectativa gerada tanto nos alunos(a) como nas famílias, em relação às aulas de natação na escola. Levamos em consideração, também, o fato de que era possível contar com a colaboração das professoras de apoio ou monitoras que acompanhavam os alunos(a) e permaneciam junto deles(a) durante todas as atividades escolares.

Em relação à pesquisa, que não foi secundarizada, lembramos que o estudo tanto tem um caráter exploratório, como precisava ser realizado de acordo com as condições existentes na realidade escolar. Por fim, após uma revisão da UD, verificamos que as atividades previstas poderiam ser realizadas tanto no atendimento individual como em grupo, sem a exigência de uma revisão completa do planejamento já realizado.

Sendo assim, como uma oportunidade para avaliar como a interação com os pares, em uma situação de grupo, proporciona experiências de aprendizagem significativas para os alunos com TEA, optamos pela formação da turma, a despeito das diferenças entre os alunos(a).

Antes de iniciar a descrição das atividades educativas, é preciso esclarecer a importante participação das Professoras de Apoio ou Monitoras (PA/M) na execução da UD. A condução em segurança dos(a) alunos(a) da sala de aula até à piscina, assim como a troca de roupa, a organização dos objetos pessoais e a aplicação de

protetor solar eram realizadas pelas PA/M, o que permitiu que a professora-pesquisadora direcionasse sua atenção para os materiais didáticos e a organização do ambiente da piscina.

A troca da roupa era realizada no banheiro e, em seguida, os(a) alunos(a) eram levados para a piscina para encontrar com a professora, que já estava com roupa de banho, aguardando por eles. Como as PA/M permaneciam com a roupa habitual de trabalho, não entravam na piscina, mas acompanhavam as aulas sentadas perto da borda, de maneira a terem condições de interagir com os(a) alunos(a) e com a professora.

As PA/M desempenharam três papéis chaves: (a) incentivar os(a) alunos(a) a participarem das atividades, fazendo comentários elogiosos, batendo palmas ou chamando a atenção quando faziam algo inadequado - sem interferir na condução das aulas; (b) auxiliar a professora-pesquisadora na comunicação com os(a) alunos(a), "traduzindo" algumas expressões, gestuais ou orais, ou reforçando as orientações da professora-pesquisadora para os(a) alunos(a), e; (c) favorecer a interação entre os(a) alunos(a) na realização das atividades propostas.

O início das aulas era marcado por uma "roda de conversa", recurso normalmente utilizado nas aulas de educação física para reunir os alunos e transmitir orientações no centro da quadra de esportes. Como estávamos na piscina, todos deveriam ficar lado a lado, sentados na borda da piscina, de frente para a professora-pesquisadora, que estava dentro da piscina.

Nas primeiras aulas, os(a) alunos(a) recorriam às PA/M, nos momentos iniciais, até se sentirem seguros para explorar o ambiente pouco conhecido. Esse suporte afetivo das PA/M foi crucial para auxiliar os(a) alunos(a) a criarem uma rotina própria daquele espaço educativo, o que foi facilitado, pelo interesse deles(a) no contato com o meio aquático, com exceção do Pedro, que não aceitava sentar-se na borda nem entrar na piscina. Nesse caso, a participação da PA/M foi ainda mais decisiva, pois atuou como uma intermediária entre a professora e Pedro, o que permitiu que a professora direcionasse a atenção principalmente para quem estava dentro da piscina.

Aos poucos, mas em um prazo mais curto do que o inicialmente estimado (cerca de três aulas), os(a) alunos(a) demonstraram autonomia e confiança em lidar com o ambiente aquático, diminuindo a interação com as PA/M. A formação do vínculo

afetivo com a professora, que estava mais próxima e diretamente envolvida com as atividades, também contribuiu para que os(a) alunos(a) se desprendessem das PA/M.

A diminuição na necessidade de suporte direto das PA/M não modificou o envolvimento delas com a realização da UD, pois continuaram presentes no ambiente da piscina auxiliando na comunicação da professora-pesquisadora com os(a) alunos(a). Sempre que a professora não compreendia alguma fala ou comportamento dos alunos, as PA/M, que passavam um tempo prolongado com os alunos, davam dicas de interpretação sobre o que eles queriam dizer.

A presença contínua e o suporte oferecido pelas PA/M foram fundamentais na execução da UD, tanto que devem ser consideradas como parte indispensável da proposta pedagógica da UD.

Vamos fazer um relato geral sobre a realização da Unidade Didática para o grupo como um todo, com a descrição dos aspectos chaves para a construção da mediação docente ao longo da prática educativa, o que permitiu identificar as adaptações necessárias para possibilitar a participação efetiva de cada um dos alunos e da aluna nas atividades propostas, de maneira a favorecer a compreensão dos elementos relacionados com as especificidades da interação deles com a professora.

Como se trata de um Diário de Classe, optamos por fazer um relato das estratégias didáticas e dos recursos de comunicação que foram mais relevantes, comparando dois momentos: a primeira aula em grupo (pois a primeira ida à piscina foi realizada individualmente, como parte da avaliação diagnóstica), e a última aula em grupo (oitava aula da UD), o que permite uma compreensão geral das aprendizagens construídas ao longo da prática educativa. A descrição foi realizada em três quadros a fim de favorecer a comparação entre os momentos, inicial e final.

Quadro 6 - Reações de cada aluno(a) em relação à piscina, à professora e aos colegas

Reações de cada aluno(a) no início da aula (em três situações-chaves)		
a. Aproximação com a piscina		
Artur	Primeira	Apresentou resistência para se aproximar da piscina e sentar-se na borda. Preferiu andar de um lado para o outro, em uma atitude exploratória a distância. Ao entrar, o que não demorou, demonstrou tensão e insegurança. Evitou molhar o rosto e o cabelo, ficando irritado quando isso ocorria.
	Última	Familiarizou-se com as atividades de natação e passou a demonstrar confiança e iniciativa para se sentar na borda e entrar na piscina. Requer o apoio do flutuador e se mantém junto à borda. Começou a tolerar os momentos ocasionais em que molha o rosto e a cabeça, distraído com outros interesses.
Paulo	Primeira	Possui competências aquáticas anteriores, tanto que demonstrou autonomia para se aproximar e, impulsivamente, pular na piscina. Demonstrou sentir

		prazer no contato com o meio aquático e manteve uma atitude disponível para a interação com a professora e a realização das atividades propostas.
	Última	Aprendeu a seguir a rotina de início das aulas, sentando-se na borda da piscina para molhar os pés, os braços e o rosto. Era paciente para aguardar a sugestão de atividade, demonstrando reconhecer a autoridade da professora e sentir prazer na realização da atividade junto com o grupo.
Pedro	Primeira	Demonstrou insegurança para se aproximar da piscina e participar das atividades de preparação (sentar-se na borda e molhar as partes do corpo). Ao mesmo tempo, pareceu ficar eufórico com a possibilidade de entrar em contato com a água, a ponto de evacuar na roupa de banho.
	Última	Permaneceu com uma atitude típica de uma fase inicial de ambientação, marcada pelo misto de interesse com hesitação. Não entrou na piscina, mas gostava de ficar próximo e observar as atividades realizadas pelo grupo. Precisou de apoio e interagiu com a professora de apoio.
Davi	Primeira	Apresentou timidez e vergonha de ficar sem camisa, logo, ficou vestido com uma blusa térmica. Ficou um tempo sentado, perto da monitora, observando os colegas. Aproximou-se lentamente, sentou-se na borda e entrou na piscina, participando das atividades na medida do seu interesse e habilidades.
	Última	Assimilou a rotina de preparação que auxiliou na segurança para participar da aula. Tornou-se participativo nas atividades sugeridas. Demandou proximidade e atenção da professora para experimentar atividades novas; a interação com os colegas (Ana) favoreceu sua disposição para se envolver nas atividades.
Ana	Primeira	Inicialmente, mostrou um misto de medo e euforia em relação à piscina. Recorreu à professora e, com o seu apoio direto (segurando a mão) se aproximou da piscina e sentou-se na borda sem resistência. Demonstrou necessidade de suporte emocional em todas as atividades.
	Última	Assimilou a rotina de preparação que auxiliou na segurança para participar da aula. Tornou-se participativa nas atividades sugeridas. Demandou proximidade e atenção da professora para experimentar atividades novas; a interação com os colegas (Davi) favoreceu sua disposição para se envolver nas atividades.
b. Relação com a professora		
Artur	Primeira	Demonstrou ansiedade diante de uma situação nova (estar em grupo) e irritação quando era molhado. Gritou e esperneou, jogando água na professora. Quando era contrariado em seus interesses, procurava se manter afastado da professora.
	Última	Aumentou a tolerância para molhar o corpo e formou um vínculo afetivo com a professora, aceitando a mediação e buscando apoio emocional para enfrentar situações novas. Deixou de se irritar (parou de gritar) e passou a ter reciprocidade, atendendo às proposições de atividades da professora.
Paulo	Primeira	Revelou ter familiaridade com o meio aquático, o que favoreceu uma atitude impositiva, de fazer o que gostava, sem ouvir a professora. Não aceitou as proposições e apresentou dificuldade para aceitar limites. A professora estava em segundo plano e era tolerada para ele ter acesso ao meio aquático.
	Última	Tornou-se cooperativo ao longo da prática educativa e, aos poucos, receptivo para as proposições da professora. Diminuiu a dispersão e a ansiedade para realizar diversas atividades. Manteve-se independente do apoio da professora e se aproximou dos colegas.
Pedro	Primeira	Como não concordou a entrar na piscina, teve pouca interação com a professora (que estava dentro da piscina). Necessitou da atenção contínua da professora de apoio, pois não participou das atividades na água. Em alguns momentos, ficou de costas para piscina, segurando seu objeto de apego.
	Última	Permaneceu distante da piscina, mas interagindo com as atividades realizadas pelo grupo. O contato principal era com a professora de apoio, que fazia uma ponte com a professora, que passou a ser ouvida. A professora propôs algumas atividades fora d'água, realizadas parcialmente, da sua maneira.
Davi	Primeira	A professora, na condição de adulta, que também representa a figura materna, foi demandada como o principal elemento de segurança afetiva para a

e Ana		realização de todas as atividades, desde as mais simples até as mais desafiadoras. A dependência era total, durante a maior parte do tempo.
	Última	Continuaram dependentes da atenção e proximidade com a professora para realizar as atividades. Aos poucos, desenvolveram confiança em suas habilidades para realizar atividades mais simples, como se sentar na borda e molhar o corpo. Demonstraram confiança na aproximação com os colegas.

c. Relação com os pares		
Artur	Primeira	Demonstrou interesse pelos colegas, pois se manteve atento, observando o envolvimento deles pela atividade. Ficou irritado com eles quando, mesmo involuntariamente, molharam seu rosto e sua cabeça, afastando-se deles.
	Última	Conseguiu se aproximar dos colegas e o interesse pela interação social contribuiu para diminuir a hipersensibilidade tátil. Ao longo da prática educativa foi capaz de interagir com os colegas e de participar das atividades em grupo.
Paulo	Primeira	Inicialmente adotou uma atitude competitiva, em parte pela sua ansiedade para fazer o que gosta na piscina. Pareceu querer mostrar suas habilidades e chamar atenção para si. Não respeitava a vontade dos colegas.
	Última	Ao longo da prática educativa construiu vínculos com a professora e os colegas, passando a ajudá-los nas atividades em que tinham dificuldades. Deslocou o foco da atenção de si mesmo para o grupo, atuando como um "tutor".
Pedro	Primeira	Não interagiu com os colegas, pois permaneceu na borda, enquanto os outros estavam na piscina. Seu desafio era a aproximação com a piscina, como também, tinha a interação com a professora de apoio, com quem já tem um vínculo.
	Última	Aos poucos, mesmo sem entrar na piscina, passou a interagir, a distância, com os colegas, observando-os e apontando para suas "proezas". Desconectou-se, em alguns momentos, do seu objeto preferido para acompanhar as atividades.
Davi e Ana	Primeira	Ficaram, a maior parte do tempo, inseguros e preocupados com a água, sem prestar atenção aos demais estudantes. Procuravam apoio na professora e tinham medo dos movimentos mais bruscos dos colegas.
	Última	Ganharam confiança em suas habilidades para realizar as atividades mais simples. Construíram uma parceria que forneceu apoio recíproco para experimentarem, juntos, novos desafios. Continuaram a recorrer à professora.

Quadro 7 - Atividade principal realizada na aula

Atividade principal construída pela mediação docente: professora e alunos(a)	
a. Proposição da professora	
Primeira	A atividade principal foi a brincadeira: "Bola ao Cesto" - Os alunos deveriam pegar as bolas que a professora espalhou na piscina e colocar dentro de um cesto. As bolas tinham cores, tamanhos e pesos diferentes. O cesto era grande para que a atividade fosse fácil. Ao longo da explicação verbal, a professora fez uma demonstração prática, pegando algumas bolas e colocando-as no cesto. Em seguida, repetiu uma vez. Como era uma atividade fácil para Paulo, ele começou rapidamente a fazer, até mesmo com uma atitude competitiva, tentando pegar mais bolas que os demais colegas. Isso contribuiu para que a professora usasse Paulo como modelo para que os demais entendessem a brincadeira e imitassem os seus movimentos.
Última	A professora, após um breve momento de exploração livre da parte rasa da piscina, sugeriu que os alunos formassem duplas para atravessar a piscina de uma borda até a outra, observando as interações entre eles. Em seguida, sugeriu a brincadeira: "Transportar a bola" - Colocou um cesto de cada lado da borda e orientou os(a) alunos(a) a pegar uma bola em um cesto, atravessar a piscina, para colocar a bola no cesto que estava na outra borda. Cada um podia escolher como queria se deslocar (andando,

	<p>correndo, pulando, nadando etc.). Os alunos que tiveram dificuldade para atravessar a piscina sozinhos (pois todos conseguiram fazer em dupla), foram auxiliados pela professora, sempre com o menor grau de ajuda possível, para favorecer a autonomia e, ao mesmo tempo, garantir a execução com sucesso da atividade. A professora continuou a sugerir que os alunos observassem como outros colegas estavam fazendo (modelo). A todo tempo, usou palavras de incentivo e os fez lembrar de outras atividades nas quais tinham dificuldades iniciais, mas que agora já eram capazes de fazer de forma independente. Em seguida, voltou a formar duplas para que um colega mais habilidoso ajudasse o outro que tinha alguma dificuldade. Ao contrário da opinião corriqueira de que as pessoas com TEA possuem dificuldades de interação em grupo, os alunos demonstraram disponibilidade e interesse para realizar esse tipo de atividade, talvez porque os companheiros não tinham uma atitude crítica ou de julgamento diante do que conseguiam fazer.</p>
b. Reciprocidade dos(a) alunos(a)	
Primeira	<p>"Bola ao Cesto" - Paulo entendeu a brincadeira, mas, preocupado em pegar mais bolas que os colegas, iniciou apenas pegando as bolas, sem colocá-las no cesto. Artur, Davi e Ana ficaram inertes, em função da insegurança para se deslocar na piscina e pegar as bolas, que se dispersavam com facilidade, tornando a atividade difícil, até mesmo para Paulo, que começou a ficar nervoso. A professora enfatizou para Paulo que deveria colocar as bolas no cesto antes de pegar outras bolas, logo, deveria pegar no máximo duas bolas, uma em cada mão; ele entendeu e passou a fazer dessa maneira. Para Artur, Davi e Ana, a professora tentou trazer as bolas para perto deles e colocar o cesto em uma posição mais próxima deles. Era importante que, mesmo parados, eles tivessem a oportunidade de pegar as bolas e colocá-las no cesto algumas vezes, para depois terem interesse de se deslocarem para pegá-las e se deslocarem novamente para colocá-las no cesto.</p>
Última	<p>Os recursos utilizados para proposição (verbalização da professora associada com demonstração e observação do modelo dos colegas) foram suficientes para garantir que os(a) alunos(a) conseguissem entender as atividades propostas. O interesse pela natação, a motivação para manusear os objetos, o apoio afetivo da professora, a empatia e o suporte dos colegas favoreceram a reciprocidade e, conseqüentemente, o envolvimento dos(a) alunos(a) nas atividades. As atividades em grupo, ao permitir as trocas interpessoais e, ao mesmo tempo, fornecer um modelo a ser imitado (ou seja, uma ideia do movimento, porém executado do seu jeito), contribuíram para a aprendizagem. Foi nítido o fortalecimento do vínculo afetivo entre os(a) alunos(a), assim como, deles com a professora. Ana, por exemplo, com atenção da professora, o apoio do colega e a segurança do flutuador, conseguiu participar das atividades, explorar a piscina e ampliar suas competências aquáticas. Paulo, na interação com os colegas e com a professora, aprendeu a controlar a ansiedade, tendo calma para esperar a atenção da professora e solidariedade para ajudar os colegas, assumindo, de certa forma, o papel da "professora". Ao mesmo tempo, aceitou o desafio de aprimorar as habilidades relacionadas com a flutuação em decúbito dorsal e ventral, realizadas de forma autônoma, sem nenhum tipo de apoio. Essas estratégias ajudaram a criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os(a) alunos(a) se sentiam encorajados a participar e explorar.</p>
c. Flexibilização educacional: adequações realizadas	
Primeira	<p>Ao verificar a atitude competitiva de Paulo, a professora fez uma modificação na atividade que evitou a disputa e, ao mesmo tempo, estimulou a discriminação de cores: sugeriu que cada aluno pegasse somente as bolas de uma mesma cor. Artur demonstrou preferência pela cor azul, o que também contribuiu para sua motivação em participar da brincadeira e demonstrar mais ousadia para pegar as bolas que estavam mais afastadas, desde que com a ajuda de um flutuador. No caso de Davi e Ana, a professora ficou mais próxima deles, entregou um flutuador tubular para cada um deles e continuou a trazer as bolas para mais perto deles. Em seguida, a professora sugeriu a formação de duplas, a fim de observar a capacidade de atuarem de forma cooperativa. Essa adaptação fez com que Paulo, que estava em dupla com Davi, ajudasse na locomoção e na coleta das bolas, reduzindo a competição e, conseqüentemente, a agitação do grupo. Pedro se manteve afastado, alternando momentos de alienação em relação às atividades da piscina, com outros momentos de observação do que os colegas estavam fazendo.</p>

Última	Ao longo da prática educativa, a possibilidade de recorrer às interações entre os(a) alunos(a) foi se apresentando como um dos principais recursos auxiliares de mediação docente. Sendo assim, a professora passou e apresentar um desafio individual, como exemplo, deslocar-se livremente pela piscina, que em seguida, o mesmo desafio foi realizado em grupo, normalmente em dupla. Outro elemento chave da flexibilização foi identificação do nível de assistência requerido pelos(a) alunos(a), ou seja, diante da dificuldade dos(a) alunos(a) para se envolver em uma atividade, foi oferecido: (a) o uso do flutuador; (b) o apoio afetivo e corporal da professora, com o menor contato corporal possível, para favorecer a autonomia, e (c) o apoio afetivo dos colegas. A insegurança de Davi em relação ao seu próprio corpo e ao meio aquático, o receio de Ana para realizar as atividades aquáticas, normalmente marcadas pela exigência de estabilização ou de reequilíbrio do corpo submerso, e a dificuldade de Paulo para aceitar limites para a realização dos seus desejos, exigiram que a professora fizesse ajustes importantes para participação efetiva de cada um deles nas atividades.
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 8 - Construção de saberes sobre mediação docente

Construção de saberes sobre a mediação docente com os(a) alunos(a): como ensinar	
Primeira	Dentre as estratégias que se mostraram efetivas é possível destacar: (a) a necessidade de utilizar múltiplos canais para a proposição da atividade a ser realizada, ou seja, além da verbalização, recorrer à demonstração, que pode ser feita pela professora ou a partir do modelo oferecido por um colega que já aderiu à atividade lúdica; (b) a importância de repetir a atividade algumas vezes para favorecer um engajamento progressivo dos(a) alunos(a), pois observar o outro fazendo é parte do processo de mobilização para a participação na atividade; (c) a iniciativa de formar duplas para realizar a atividade de forma conjunta criou um sinergismo que favoreceu tanto a realização da atividade como a atenção para interagir com o outro; (d) a possibilidade de fazer pequenos ajustes na proposta de jogo (por exemplo, cada um deve pegar a bola de uma cor) permite corrigir alguns problemas (nesse caso, evitar a competição e favorecer a autonomia), o que ajudou os alunos a trabalharem juntos e se apoiarem mutuamente.
Última	Como se trata da última aula da UD, as estratégias a serem destacadas podem ser consideradas como parte de toda a prática educativa (e não apenas dessa aula) e abrangem: (a) a criação de uma rotina própria das aulas de natação, ajudou a reduzir a ansiedade, de alguns, e a dispersão de outros; quando o(a) aluno(a) tem consciência do que vai acontecer, a predisposição e o engajamento são facilitados; (b) a interação entre os alunos, que iniciou a partir da formação de duplas, pois a professora não tinha condições de atender a todos ao mesmo tempo, revelou-se como uma estratégia específica para a realização das atividades; (c) a aproximação afetiva com a professora se mostrou um recurso chave para fornecer assistência em alguns casos, mas também, e principalmente, segurança para que os(a) alunos(a) tivessem iniciativa de experimentar algo novo ou difícil; (d) o pertencimento ao grupo contribuiu para que os(a) alunos(a) vivenciassem diferentes papéis na interação com o outro, ora ajudando e ora sendo ajudado, conforme as necessidades e o desenvolvimento de cada aluno (mesmo quando não há um equilíbrio entre essas duas atitudes, o ajudar permite entender melhor a atividade e a necessidade do outro, o que pode contribuir para a pessoa também entender quando precisa de ajuda, que pode ser dada por outra pessoa, pois a questão não é que cada um consiga, em oito aulas, vivenciar todas as possibilidades relacionais); (e) durante as atividades da Unidade Didática, foram incluídas pausas regulares, seja para evitar uma sobrecarga sensorial e mental, como também, para favorecer um espaço de exploração livre dos(a) alunos(a), o que poderia dar ideias para a professora de novas atividades a serem realizadas ao longo da prática educativa.

3.5 5a Análise e discussão dos resultados do grupo

A professora⁴ desempenhou um papel ativo na mediação docente e, ao mesmo tempo, o papel de pesquisadora, por meio da observação participante ao longo das aulas. Dessa maneira, pode monitorar continuamente: (a) a construção das experiências de aprendizagem; (b) as suas interações com os alunos, e; (c) as interações entre os alunos. Com base nas informações obtidas, a professora adaptou as estratégias de ensino para melhor atender às necessidades individuais de cada aluno e alcançar os objetivos educacionais.

Vamos analisar os recursos auxiliares de mediação que, de acordo com a avaliação da professora, foram identificados como necessários e utilizados ao longo da prática educativa. Também é possível, a partir da relação completa dos Critérios Complementares de Mediação⁵ (competência, desafio, autorregulação, automodificação, otimismo, compartilhamento, individuação, pertencimento e planejamento), realizar uma discussão teórica sobre as contribuições decorrentes do emprego de cada um deles, mas esse não é objetivo do presente estudo. Sendo assim, a análise a seguir se atem aos recursos efetivamente utilizados na prática educativa.

3.5.1 Recursos auxiliares de mediação utilizados na prática educativa

A **automodificação** foi um recurso de mediação normalmente presente na prática educativa e utilizado para todos os alunos, pois abrange os momentos nos quais a professora, ao longo da atividade, fez um destaque para incentivar a dedicação dos(a) alunos(a) para aprender. A participação, portanto, mesmo quando não correspondia totalmente à proposição da professora, era enaltecida, com elogios, pois criava o ensejo para a realização de adequações com foco na disposição dos(a) alunos(a) para continuarem tentando fazer a atividade do seu jeito.

O **desafio** foi um recurso importante para garantir a mobilização do interesse de Paulo, que tinha um nível superior de competências aquáticas. Logo, às vezes era necessário selecionar uma atividade que correspondia à **competência** dos demais alunos (Davi, Artur e Ana) e outra atividade, com um nível de exigência maior, para

⁴ A professora, nesse caso, é a pesquisadora, mas optamos por uma descrição na terceira pessoa.

⁵ Ver quadro 2, na página 24.

também corresponder às competências de Paulo. É importante frisar que a atividade proposta para Davi, Artur e Ana também era dimensionada para ser um desafio para eles, pois o nível de dificuldade é definido em função do nível de habilidade de cada aluno.

No caso de Paulo, outro recurso que teve um destaque foi a **autorregulação**, tendo em vista a sua dispersão, que o atrapalhava a prestar atenção nos detalhes da atividade, fazendo algo diferente do que foi proposto, como também, a impulsividade para mostrar o que sabia fazer, que o instigava a mudar rapidamente de atividade, sem dedicar o tempo necessário para sua assimilação. A autorregulação de Paulo foi favorecida pela iniciativa da professora de estabelecer uma rotina clara e previsível, com momentos definidos para cada atividade. Essa estrutura, ao tornar as atividades previsíveis, ajudou a reduzir a sua ansiedade, facilitou a sua concentração, e aumentou a qualidade da sua participação nas atividades.

Um recurso que pode ser considerado como chave para todos os alunos foi o **pertencimento**. A solicitação da professora para que um(a) aluno(a) ajudasse outro colega foi atendida por todos, cada um de acordo com as suas habilidades. É possível afirmar que o benefício era mútuo, ou seja, tanto para quem ajudava como para quem era ajudado. No caso de Paulo, que chegou a desempenhar o papel correspondente ao de um "tutor", isso lhe permitiu exercitar a autorregulação, como também, deixou evidente que ele possui todos os pré-requisitos para ser incluído em um grupo composto de alunos avançados de natação, a fim de ampliar suas competências aquáticas e relacionais.

As atividades em grupo foram essenciais para interação de todos os alunos, até mesmo de Pedro, que não chegou a entrar na piscina, mantendo-se sempre na borda na companhia da professora de apoio. A partir da terceira aula, Pedro passou a sorrir, deixou seu objeto preferido de lado e se dedicou a observar as atividades dos colegas dentro da piscina. Pedro começou a apontar para os colegas que estavam dentro da piscina, algo que indica seu interesse em viver a experiência, apesar de não ter ainda disposição e segurança. A professora de apoio foi orientada a usar um balde para estimular Pedro a brincar com a água; o balde deveria ser enchido com a água da piscina e oferecido a ele para que molhasse o próprio corpo. No transcorrer da prática educativa, Pedro chegou a molhar a cabeça e a interagir diretamente com os colegas: deitando-se na borda para imitar a posição deles na flutuação dorsal; utilizando os mesmos objetos (fora d'água); imitando o que estava ao seu alcance.

A resistência de Pedro para entrar na piscina poderia ter sido superada por meio de um atendimento individualizado. Apesar de ter formado um vínculo com os colegas e de ter se familiarizado com a piscina, Pedro precisa da atenção integral da professora para superar essa resistência e juntar-se aos demais colegas. Essa é uma recomendação a ser apresentada como parte das conclusões da pesquisa.

Um exemplo de interação e negociação de interesses ocorreu durante uma brincadeira para coleta de flutuadores dispersos na piscina. Artur e Paulo formavam uma dupla, que deveria trabalhar de forma cooperativa, porém ambos queriam pegar o mesmo flutuador. Essa disputa gerou um pequeno conflito, com ambos tentando pegar o objeto ao mesmo tempo. A professora interveio e sugeriu que eles alternassem na coleta dos flutuadores. Paulo concordou em deixar Artur pegar o flutuador primeiro, e Artur, por sua vez, deixou que Paulo recolhesse o próximo. Essa negociação ajudou a resolver o conflito e ensinou ambos sobre a importância da cooperação e do respeito mútuo.

A professora, ao longo da prática educativa, a partir da reação negativa dos(a) alunos(a) ao barulho, verificou a necessidade de falar com uma entonação de voz que transmitisse tranquilidade e com um volume baixo, a fim de construir uma sensação de conforto que contribuísse para estabilizar as emoções dos(a) alunos(a). Outro elemento que teve destaque na mediação foi o uso de objetos, como as bolas e os flutuadores, que despertaram o interesse dos alunos.

À medida que os alunos se tornavam mais confiantes e habilidosos nas atividades aquáticas, eles começavam a assumir mais responsabilidade por suas próprias ações. Isso permitiu que a professora, progressivamente, ajustasse seu nível de apoio, diminuindo a assistência para incentivar a autonomia dos alunos.

As principais aprendizagens e estratégias que contribuíram para o alcance dos objetivos incluíram: o desenvolvimento de confiança e da ambientação ao meio aquático para Artur; a necessidade de uma estrutura e o direcionamento do foco nas atividades para Paulo; o respeito às limitações e a garantia de apoio afetivo para Pedro; o desafio gradual em um ambiente afetivamente seguro para Davi, e; a possibilidade de observar os colegas e receber apoio constante para Ana. Essas estratégias foram fundamentais para o progresso individual de cada aluno, mostrando a importância de um ensino adaptado às necessidades específicas de cada um.

3.5.1.1 O papel das professoras de apoio e monitoras no AEE da natação

Durante a aula, as professoras de apoio e as monitoras (PA/M) permaneceram próximas à piscina, observando atentamente as crianças. Essa presença constante permitia que elas intervissem rapidamente em caso de necessidade, com destaque para situações de emergência. Ao término da aula, elas também ajudavam na organização, assegurando que todos os materiais fossem guardados corretamente e que as crianças estivessem prontas para retornar às suas atividades normais.

As PA/M desempenhavam um papel estratégico ao estimular a participação dos alunos. Elas incentivavam a cooperação, elogiavam os esforços e ajudavam a mediar conflitos. Mesmo estando afastadas da piscina, a proximidade e intimidade com os alunos garantia para eles a sensação de segurança e motivação.

Uma situação específica que ilustra a importância desse suporte foi o caso do Pedro. Nas três primeiras aulas, a professora de apoio do Pedro ficou sentada na borda da piscina, atendendo uma demanda expressa pelo próprio aluno, que solicitou sua presença. Essa proximidade proporcionou a Pedro uma sensação de segurança e conforto, permitindo que ele se adaptasse gradualmente ao ambiente da piscina, ao contato com o grupo e às atividades propostas.

3.5.1.2 Destaque para o papel da professora na construção da educação inclusiva

O papel da professora foi fundamental para garantir uma educação inclusiva. Ela foi responsável por produzir, adaptar e ajustar o conteúdo e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. Esse processo envolveu uma análise cuidadosa das habilidades e dificuldades de cada estudante, permitindo que o ensino fosse personalizado e eficaz.

O protagonismo da professora foi essencial nesse contexto. Ela não apenas implementou as diretrizes educacionais, mas também inovou e criou soluções pedagógicas que promoveram a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, as professoras de apoio desempenham um papel crucial, atuando na comunicação com os(as) alunos(as) com TEA, como também, auxiliando na adaptação do conteúdo, do espaço e do tempo de aprendizagem.

Essa abordagem colaborativa e personalizada fortaleceu a autonomia da professora, permitindo que ela fizesse ajustes contínuos e significativos no processo

educativo. Dessa forma, a professora se tornou verdadeira protagonista na construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde cada aluno teve a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

O ideário da educação inclusiva foi construído em torno da compreensão de que cada aluno(a) que pertence ao ambiente escolar tem suas particularidades e sua forma para aprender. Compete, portanto, à escola e à professora, os principais agentes do processo educativo, analisar essas particularidades e formular estratégias de ensino adequadas para cada caso. No caso específico desse estudo, que se dirige para alunos(as) que possuem diagnóstico de TEA:

Deve-se promover uma mudança na representação social sobre a criança com autismo, sendo importante que a escola e o professor baseiem sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno, além de suas características e as consequências para o desenvolvimento infantil. (Kupfer, 2004 *apud* Farias, 2008, p. 267)

Farias (2008) destaca a importância do papel desempenhado pela professora no desenvolvimento da criança. A construção progressiva de experiências de aprendizagem que sejam capazes de facilitar a apreensão dos diferentes aspectos que compõem o currículo escolar, de maneira a desenvolver, nos(as) alunos(as), competências sociopolíticas para participação ativa no contexto cultural em que estão inseridos, deve ser a meta da professora, especialmente no caso dos(as) alunos(as) com TEA. A professora deve ser vista como a mediadora entre a condição atual de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em direção a novas experiências que contribuam para o aprimoramento de suas competências.

A professora, diante dos desafios da educação inclusiva, tem o compromisso de, ao longo de sua prática educativa, criar situações que permitam aos alunos envolvidos na aprendizagem, aprender de acordo com suas capacidades. A igualdade de oportunidades pressupõe que o processo de aprendizagem ocorra por meio de intervenções e mediações que mobilizem os estudantes para a tomada de decisão e a construção de um saber que tenha significado em sua realidade de vida. A professora, ao assumir a condição de mediador na aprendizagem tem:

Suma importância para o desenvolvimento do aluno. Sua interferência filtra, adapta, reforça ou elimina, modula e até transforma os estímulos relacionando-os com o tempo e o espaço para que eles cheguem até o aluno mediado com a qualidade e a importância necessárias para que os processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem tenham sua evolução. (Caramori; Dall'acqua, 2015, p. 370)

3.6 4b Análise de uma Situação Educativa: resultados do caso Artur

Figura 5 - Aluno Artur na aula “Salve o Peixe”



Fonte: arquivo pessoal

A descrição da situação educativa é baseada nas experiências com o aluno Artur, que, sem experiências aquáticas anteriores, demonstrava resistência ao contato com água no rosto e cabelos, o que indica resistência e insegurança na exploração da piscina e, conseqüentemente, na vivência psicomotora no meio aquático. Desde o primeiro contato fora da piscina, no pátio e nos corredores, Artur se mostrou muito sensível a toques e barulhos, pouco falante e agitado, com muita dificuldade em atender a comandos.

Na primeira aula na piscina, que foi realizada de maneira individual, como parte da sondagem diagnóstica dos alunos, ele se negou a entrar, gritando e batendo os pés no chão. Artur interpretou esse contato inicial com a piscina como algo ameaçador, reagindo com medo e resistência. Sua sensibilidade a estímulos sensoriais, como toques e barulhos, e seu histórico de evitar contato com água no rosto e cabelos durante o banho e outras atividades de higiene pessoal, contribuíram para sua reação negativa. A percepção de Artur sobre a piscina como um ambiente hostil foi intensificada por suas experiências anteriores e pela ansiedade gerada pelo novo ambiente, que implicou em uma evidente mudança na sua rotina escolar.

O planejamento da UD sugeriu que as aulas deveriam iniciar com a preparação dos alunos, criando a seguinte rotina: colocar a touca e os óculos, pendurar as toalhas, sentar-se na borda da piscina e molhar os pés. Em seguida, os alunos molhariam os braços e o rosto com as mãos. Esse momento inicial serviria de uma roda de conversa,

com instruções e observações sobre a aula, onde a professora-pesquisadora e os alunos teriam oportunidade de trocar as experiências e expectativas sobre a aula.

Artur não concordou em usar a touca nem os óculos, devido sua sensibilidade ao toque, mas aceitou se sentar na borda. A professora⁶ convidou Artur para entrar na piscina e colocar os pés no fundo, mas Artur permaneceu resistente, gritando e batendo na borda. Diante da sua agitação, a professora se aproximou dele, molhou o próprio rosto e tirou a touca. Essa atitude chamou a atenção de Artur, que fixou o olhar na professora, aguardando suas próximas atitudes. Percebendo que conseguiu atrair a atenção de Artur, a professora fez uma rápida imersão, a fim de observar a reação dele. Como Artur ficou mais calmo e atento ao que ela fazia, a professora aproveitou essa aproximação para avançar na atividade.

A professora colocou alguns objetos ao redor de Artur para lhe dar a opção de escolher algo do seu interesse e, dessa maneira, iniciar uma brincadeira de exploração. Artur observou os diversos objetos e pediu para a professora os flutuadores que estavam próximos a piscina. A professora entregou os flutuadores e repetiu a proposição para que ele entrasse na piscina. Após essa dinâmica, na qual a professora recorreu aos objetos como um recurso de mediação, aguardando a escolha de Artur, o diálogo iniciou; Artur escolheu um objeto que tem um significado assegurador, o que tornou possível a professora repetir a proposição para que ele entrasse na piscina. Artur demonstrou reciprocidade e entrou na piscina, porém, talvez em virtude da temperatura fria da água, permaneceu com o corpo rígido e deixou os braços para cima, sem querer se molhar o corpo por completo.

A professora sugeriu uma brincadeira "salve o peixe", espalhando alguns brinquedos ao redor de Artur, na parte rasa da piscina, explicando e demonstrando, em seguida, que Artur deveria pegar os "peixes"(objetos) e colocá-los dentro do "aquário" (um balde). Artur não aceitou a brincadeira e voltou a se agitar, batendo os braços da água e gritando. A professora lembrou que ele estava com flutuadores e se aproximou para ampliar a sensação de segurança, segurando os flutuadores para ampliar a estabilização do corpo. Como ele estava irritado, evitou fazer um contato corporal direto.

As cores e forma dos flutuadores chamaram a atenção, o que faz a professora entender a afinidade do estudante por objetos coloridos. A professora observa a

⁶ A professora, nesse caso, é a pesquisadora, mas optamos por uma descrição na terceira pessoa.

reação inicial de Artur, que começa a se interessar pelos flutuadores coloridos, e a interagir com a água, e os objetos.

No momento inicial, Artur não demonstrou reciprocidade com a proposição da professora, mas a atitude acolhedora e a decisão de aguardar sua iniciativa, permitiu verificar seu interesse pelos objetos, o que pode ser em decorrência das suas cores, formas ou movimentos; sendo assim, o interesse pelos objetos sinalizou uma abertura para novas experiências, tornando-se o vínculo para a realização das atividades. A professora utilizou essa reciprocidade como uma oportunidade para estabelecer uma aproximação afetiva e ganhar, gradualmente, a confiança de Artur.

Na segunda aula, que foi realizada em grupo, logo, sem permitir a construção da rotina de contato interpessoal com a professora. Artur novamente demonstrou resistência em colocar a touca, os óculos e em sentar-se na borda da piscina. No entanto, ao ver os colegas, que estavam sentados na borda, entrarem na piscina e iniciarem uma brincadeira com bolas coloridas, espalhadas na superfície, ele se sentou na borda, demonstrando interesse em entrar na piscina para participar da atividade. A professora aproveitou a situação para, com movimentos lentos e uma postura corporal passiva, aproximar-se de Artur e oferecer apoio para que ele entrasse na piscina.

Artur aceitou entrar na piscina e permaneceu próximo da borda. A brincadeira era semelhante a realizada na aula individual, coletar bolas coloridas e, ao invés de colocar, jogá-las em um cesto. O interesse pelos objetos, combinado com a participação na brincadeira junto com os colegas, deixou Artur animado e eufórico, mas a insegurança de se locomover para pegar as bolas, o fez reagir com gritos de frustração. A professora se aproximou, falou baixo e devagar, dizendo que não precisava ficar irritado, pois ela iria ajudá-lo, o que o fez parar de gritar. Lembrando que os flutuadores lhe deram segurança na aula anterior, solicitou ajuda da professora de apoio para pegar um flutuador tubular, o que contribuiu para que Artur começasse a participar da brincadeira com os colegas.

A professora, então, sugeriu uma modificação na brincadeira, pedindo que cada aluno pegasse as bolas de uma cor específica. Artur pediu para coletar as bolas azuis, repetindo "Azul! Azul!". Como ninguém manifestou a mesma preferência, as bolas azuis passaram "a ser dele", uma estratégia que evita a competição para pegar as bolas. Artur, no entanto, recusou-se a jogar as bolas no cesto, tentando segurá-las, deixando claro seu desejo de posse. Porém, a dificuldade para, ao mesmo tempo,

segurar várias bolas, segurar o flutuador e se deslocar na piscina, deixou Artur nervoso e agitado. A agitação dos colegas que estavam perto dele provoca respingos no seu rosto e na cabeça, o que ampliou sua irritação, fazendo-o voltar a gritar.

Como a vivência dessas situações de contato com a água é essencial para o processo de ambientação aquática, a professora fez alguns ajustes para minimizar a ocorrência dos respingos, sem eliminá-los, como também, deu um balde para que Artur conseguisse ficar com suas bolas azuis, recuperando a brincadeira da aula individual, ou seja, Artur passou a recolher "seus peixes" azuis em seu próprio "aquário".

Ao encerrar a aula na piscina, as professoras de apoio e monitoras entram em cena para auxiliar na troca de roupa e organização do material para o retorno à sala de aula. Para auxiliar na ambientação aquática de Artur, aumentando sua disponibilidade para o contato com a água fria e o toque no rosto e na cabeça, a professora colocou, como uma brincadeira de "esconde-esconde", uma toalha molhada na cabeça e no rosto de Artur. Como ele ainda estava envolvido com os flutuadores, que continuava a carregar por um tempo, mesmo depois de sair da piscina, terminou aceitando o toque do tecido úmido. Essa estratégia passou a ser repetida nas próximas aulas, gerando um efeito tranquilizador e, de certa forma, uma dessensibilização tátil.

Na terceira aula, repetimos as atividades iniciais: sentar-se na borda, molhar os pés, colocar as mãos na água, jogar água para cima ("chuva"), e "lavar" o rosto, em seguida conversarmos ou cantamos uma música para depois descer na piscina. Artur participou de todas as atividades sem resistência, demonstrando um rápido aprendizado. Começamos com a mesma brincadeira de coletar os objetos e jogar no cesto, mas ele continuou com a atitude de manter a posse dos objetos para si, sem jogá-los no cesto.

A atividade nova, proposta para essa aula, era coletar objetos no fundo da piscina. Os que já sabiam submergir, mergulhavam para pegar os objetos, enquanto os demais, entre eles o Artur, pegavam os objetos que estavam no raso, tendo que aproximar o rosto da superfície, ou recorriam à ajuda dos pés. Com era um grupo heterogêneo e, em sua maioria, sem habilidades de nado, os objetos foram colocados próximos à borda, tanto para serem vistos com facilidade, como para permitir o uso da borda como apoio. A dificuldade de Artur para aceitar os respingos de água no

rosto e no cabelo foi uma barreira para sua participação na brincadeira, mesmo tendo interesse pelos objetos.

A professora observou que Ana era capaz de mergulhar para pegar os objetos no fundo, mas estava insegura de ficar sem apoio, pedindo para segurar na sua mão. Após realizar a atividade algumas vezes e tendo que dar atenção aos outros alunos, a professora, a fim de verificar a possibilidade de uma interação entre os alunos, pediu que Artur segurasse a mão de Ana enquanto ela mergulhava para pegar os objetos, dizendo: "Artur, você pode cuidar da Ana para mim? Ela está com medo de mergulhar sozinha! Segura na mão dela para ajudar ela a mergulhar". Artur concordou e passou a segurar com atenção na mão de Ana enquanto ela tentava pegar os objetos, a ponto de não ligar para a água que estava respingando no seu rosto.

Na quarta e quinta aulas, Artur não demonstrou a dificuldade inicial para entrar na piscina, nem para realizar, da maneira dele, as atividades propostas. Alguns elementos podem ter contribuído para essa mudança de atitude: (a) a realização de atividades com objetos coloridos; (b) a mediação docente marcada por uma fala baixa e calma, e; (c) a aproximação afetiva com os colegas, em particular com a Ana. Artur participou das atividades lúdicas, porém, sem submergir; por outro lado, deixou de apresentar nervosismo exagerado quando a água respingava no rosto ou nos cabelos. Chamou a atenção a disponibilidade de Artur para oferecer apoio aos colegas e para colaborar com a professora durante as atividades.

A evolução de Artur ao longo das primeiras aulas demonstrou a importância de uma combinação de estratégias personalizadas, assim como, de um apoio afetivo na interação com os colegas e com a professora para o desenvolvimento de habilidades e a superação de medos. Nos momentos de interação direta com Artur, a professora focou a mediação em facilitar a presença segura no meio líquido, usando palavras de incentivo e elogios para tranquilizá-lo, como também, em favorecer a interação dele com os demais colegas da turma.

Nas demais atividades realizadas, sempre que Artur solicitava, era permitido o uso do flutuador, objeto que lhe dava segurança, favorecendo o deslocamento e a exploração do ambiente. Artur também demonstrou ser capaz de observar e repetir alguns movimentos demonstrados pela professora ou pelos colegas, o que pode ser um recurso importante para a aprendizagem.

A professora percebeu que ruídos altos ou uma fala muito imponente geravam incômodo e resistência de Artur em obedecer, logo, procurou modular o volume da

fala e usar expressões faciais amigáveis, o que permitiu criar uma aproximação afetiva e aumentar a confiança para realizar novos desafios, como se deslocar sem o flutuador.

3.7 5b Análise e discussão do caso Artur

Quando falamos em flexibilização educacional, nos referimos à capacidade de a professora fazer adaptações e buscar alternativas para enriquecer as experiências de aprendizagem da criança, entendendo que cada aluno(a) é único(a), o que exige soluções singulares. A nossa reflexão não se dirige para a busca uma solução definitiva, nem tão pouco de uma proposta que generalize uma determinada estratégia didática para que sirva como uma "receita"; mas deve ser entendida como um convite para que educadores olhem para o processo de flexibilização educacional como parte da construção de uma prática educativa de qualidade.

Elaboramos o planejamento a partir da identificação do potencial de aprendizagem dos alunos com TEA, definindo objetivos, conteúdo e estratégias didáticas para otimizar as condições de aprendizagem e interação social. Essa análise foi realizada tendo como referência os conceitos chaves, do Ciclo de Mediação e de Recursos Auxiliares de Mediação.

3.7.1 Análise do Ciclo de mediação

A análise do ciclo de mediação pode ser utilizada para refletir sobre todas as interações entre a professora e Artur. Optamos por não delimitar uma situação específica, ou seja, a proposição de uma atividade realizada em uma determinada aula, mas descrever as atividades chaves para o processo de ambientação aquática de Artur. O ciclo de mediação é composto de cinco fases consecutivas, mas que podem ter a ordem invertida, ser interrompido ou apresentar lacunas; são elas: proposição, interpretação, reciprocidade, avaliação e adequação (que dá origem a uma nova proposição).

3.7.1.1 Descrição das fases de comunicação

Devemos considerar que a realização do Atendimento Educacional Especializado por meio da natação incluiu uma nova atividade da rotina escolar dos alunos com TEA, o que abrange: (a) o contato com uma nova professora, de natação; (b) o conhecimento de uma nova "sala de aula", a piscina; (c) o necessidade de retirar a roupa e de usar novos equipamentos, a touca e o óculos de natação; (d) a interação com novos colegas e, por fim; (e) a disposição de sentar na borda, entrar na piscina e participar das atividades lúdicas.

Podemos considerar, portanto, que a **proposição** inicial da professora para que Artur sente na borda da piscina foi antecedida por uma série de outras proposições implícitas na prática educativa, mas que não são vistas como parte da aula. As reações de Artur em cada um desses momentos prévios e a mediação realizada pela professora são aspectos que interferem diretamente na possibilidade da construção de experiências de aprendizagem.

Artur teve a oportunidade de conhecer a piscina em uma aula individual na qual pode interagir com atenção integral professora, logo, não era seu primeiro contato com a piscina, como também, o vínculo com a professora, na condição de professora, já tinha ocorrido anteriormente. Nessa primeira aula Artur apresentou uma recusa de usar a touca e o óculos e foi respeitado em suas preferências, o que indica uma atitude de respeito ao seu desejo, que o convida a assumir uma posição ativa. Mas também, concordou em vestir a roupa de natação e participar das atividades, demonstrando reciprocidade e interesse pela natação.

A brincadeira de recolher objetos, proposta pela professora, correspondia ao interesse de Artur, que também foi atendido em sua solicitação de usar o flutuador tubular. A identificação do flutuador como um equipamento auxiliar de segurança indica que Artur tem experiências aquáticas anteriores e que consegue entender a sua finalidade, logo, que **interpreta** com facilidade as atividades propostas e que poderá se beneficiar do comportamento imitativo ao longo da prática educativa.

Outras duas proposições da professora devem ser alvo da atenção: a brincadeira de "esconde-esconde" com a toalha molhada sobre a cabeça, pois era um desafio para sua hipersensibilidade tátil, e a solicitação de que Artur ajudasse Ana na brincadeira de mergulhar para pegar objetos no fundo da piscina, pois não era possível

antecipar qual seria a reação de ambos, ou seja: se Artur concordaria e conseguiria dar apoio para Ana durante toda a atividade (?), se Ana aceitaria a ajuda de Artur e se sentiria segura para realizar a atividade (?).

Essas são proposições que não estavam previstas no planejamento, mas que surgem ao longo da prática educativa, na **avaliação** da professora, e devem ser implementadas como parte de uma "experimentação", que demanda sua atenção especial para avaliar e verificar se foram ou não efetivas e se precisam de **adequações** adicionais.

Em relação à **reciprocidade** de Artur, terceiro aspecto do ciclo de mediação, consideramos que a mobilização para sua participação efetiva nas atividades pode ser atribuída: (a) ao seu interesse pelos objetos coloridos; (b) à segurança pelo uso do flutuador; (c) à aproximação afetiva com a professora, e (d) à interação social com os colegas. Todos esses elementos são definidos a partir do significado subjetivo que possuem para Artur, e não por alguma característica ou propriedade deles em si mesmos.

3.7.1.2 Definição da direção do ciclo de mediação

A mediação docente com Artur é marcada por uma alternância na direção do ciclo de mediação, que ora inicia com a proposição da professora, ora com a manifestação do desejo (proposição) de Artur. No entanto, é possível definir que a direção principal do ciclo de mediação tem por diretriz a intencionalidade pedagógica da professora, entremeada com momentos nos quais ela, de maneira sensível e acolhedora, atende às solicitações de Artur, o que garante a mobilização do interesse dele para a atividade que ela estava propondo.

Essa é a diretriz comum quando se trata de uma turma, pois compete à professora propor uma atividade que mobilize a participação de todos, para depois fazer adequações que correspondam às necessidades de alguns que não foram totalmente contemplados com a proposição inicial.

As atividades em grupo, no entanto, têm uma vantagem adicional: oferecem a possibilidade de a professora utilizar a reciprocidade de um colega como modelo para os demais alunos da turma, como também, da ocorrência de trocas interpessoais que surgem espontaneamente ao longo da prática educativa. Em alguns momentos,

foi possível identificar situações educativas nas quais um colega com mais competências aquáticas, atuava como "tutor" para auxiliar outro que ainda estava inseguro e não sabia como fazer. No caso da natação, é importante que a professora esteja atenta para essas situações, pois apesar de ser uma oportunidade para quem está aprendendo ter contato com uma nova maneira de aprender, o colega que atua como tutor pode não ter noção das limitações do outro e colocá-lo em uma situação que está além das suas possibilidades atuais.

3.7.1.3 Inversão da direção do ciclo de mediação

Em uma situação em particular, Artur deixa evidente que seu interesse diverge da proposição da professora, tanto que ao invés de participar da brincadeira que ela sugeriu e os colegas estão executando, ele opta por fazer o jogo que corresponde aos seus interesses pessoais: isso ocorre quando prefere recolher os "peixes" (objetos) azuis, mas para mantê-los sob o seu controle, sem colocá-los no "aquário" (cesto). Nesse caso, ao perceber esse desejo, a professora fez uma adequação e permitiu Artur guardasse os objetos em um balde.

O desejo de posse é uma parte importante da manipulação dos objetos e expressa a formação de um vínculo afetivo da criança com o objeto, que pode ter um significado emocional mais abrangente, quando se trata de algo que assume um caráter transicional (de acordo com Winnicott, alguns objetos que já estiveram presentes na interação da criança com o cuidador principal, geralmente a mãe, podem ser utilizados para auxiliar a criança a suportar a sua ausência, fornecendo-lhe uma segurança emocional). É preciso, portanto, permitir que a criança vivencie esse desejo, em diversas formas de manifestações, como parte da preparação para novas possibilidades relacionais, como o compartilhar e o dar.

Essa situação serve para destacar que existe um conjunto de experiências de aprendizagem que podem ser mais bem construídas a partir da inversão da direção do ciclo de mediação entre a professora e Artur, principalmente aquelas que estão relacionadas aos seus interesses e desejos, difíceis de serem acessadas por meio de proposições dos outros.

3.7.1.4 Identificação da interrupção do ciclo de mediação

A interrupção do ciclo de mediação não deve ser entendida como um problema, pois é algo comum em qualquer "diálogo"; refere-se ao momento em que, por algum ruído na comunicação, um não entende bem o que o outro quer dizer. Professores, por exemplo, costumam repetir uma explicação, ou recorrer a outra forma para transmitir a mesma explicação. A aplicação prática de conceitos teóricos também pode ser entendida como uma maneira alternativa para transmitir um mesmo conteúdo. No caso das crianças com TEA, fazer a proposição verbal, mas acrescentar uma demonstração ou chamar a atenção para que observem como um colega está fazendo, são exemplos de proposições que servem para ampliar a capacidade de interpretação da proposição e favorecer a reciprocidade.

No caso de Artur, os momentos de interrupção do ciclo de mediação ocorreram quando a atividade proposta não correspondia aos seus interesses, logo, a reciprocidade se manifestava como discordância. Curiosamente, essa reação comum em pessoas com TEA, que demonstram resistência para se engajar em atividades novas ou em desacordo com seus interesses, marcam a sua autonomia e a afirmação da sua vontade. Esse é um dos objetivos mais difíceis de serem alcançados na educação: a iniciativa dos estudantes; logo, não deve ser interpretado como algo negativo. É preciso que a professora se prepare para uma recusa inicial e aprenda a observar as reações de Artur para encontrar uma alternativa que concilie a intencionalidade pedagógica com os seus interesses.

Também ocorreram momentos de interrupção do ciclo de mediação quando Artur era exposto a situações que ele considerava como desagradáveis ou que geravam insegurança, por exemplo, quando tinha muito barulho ou quando a água respingava no seu rosto e cabelo. Nesse caso, a reciprocidade não era apenas uma recusa, mas uma irritação, nervosismo e até mesmo gritos de raiva. Apesar de às vezes a reação parecer exagerada, ela pode ser modulada, pois a professora consegue identificar qual é o agente que a desencadeia; quando é possível controlar o ambiente para evitar o agente causador, o problema está resolvido. Quando isso não é possível, a professora deve avaliar se convém ou não manter a atividade ou o ambiente.

Em síntese, a mediação docente conseguiu lidar bem com os momentos de interrupção do ciclo de mediação, que foram contornados a partir: (a) da flexibilidade

em relação à atividade a ser realizada, fazendo adequações para que correspondesse aos interesses de Artur; (b) o cuidado da professora para modular o volume da voz, a sua entonação (de maneira a expressar tranquilidade) e para utilizar expressões faciais que reforçavam a mensagem de acolhimento e respeito, e; (c) a atenção para controlar o ambiente de forma a gerar condições que estavam próximas do nível de tolerância de Artur. Esse último recurso de mediação, no entanto, pode ser menos utilizado quando o objetivo é expor Artur a situações que precisa aprender a tolerar, como era o caso da aceitação da água no rosto (esse é um educativo importante que sinaliza para a professora de natação o momento adequado para iniciar a aprendizagem da imersão).

3.7.1.5 Descrição das adaptações educacionais realizadas durante a mediação docente

De acordo com o Quadro 2, que descreve os "Critérios Complementares de Mediação" (veja na página 26 a descrição completa), é possível indicar, dentre os nove recursos auxiliares de mediação, aqueles que, na percepção da professora, foram mais efetivos na mediação docente com Artur; a relação completa é: competência, desafio, autorregulação, automodificação, otimismo, compartilhamento, individualização, pertencimento e planejamento.

As diretrizes implícitas em alguns recursos complementares estavam presentes na mediação docente apesar de não serem alvo de uma experimentação específica, como por exemplo: as atividades propostas se mostraram adequadas em relação ao potencial de aprendizagem de Artur (competência); a professora se dedicou a incentivar Artur a confiar em suas competências e persistir na aprendizagem das atividades (otimismo), e; a realização da aula em grupo contribuiu para Artur se sentir aceito e disposto a experimentar novas situações (pertencimento).

Alguns recursos complementares de mediação, no entanto, tiveram um papel chave para aprendizagem de Artur. O desafio, ou seja, organizar a atividade de maneira a submeter Artur à vivência de situações que tem um nível de exigência maior do que suas competências atuais, foi um recurso que auxiliou na aceitação de água no rosto. É possível citar dois aspectos que contribuíram para um uso adequado do desafio: (a) dosar o desafio de maneira a estar ao alcance de Artur, quando, por

exemplo, criou a brincadeira de "esconde-esconde" com a toalha úmida, e; (b) criar uma situação que, ao mesmo tempo, foi percebida como um apoio afetivo e envolveu um elemento de distração, pois mobilizava a atenção de Artur para algo mais importante, quando, por exemplo, teve que ajudar Ana a mergulhar para pegar objetos no fundo da piscina.

Outro recurso complementar que desempenhou um papel chave foi o compartilhamento, que, nesse caso, ocorreu em dois níveis, na interação entre Artur e a professora e entre Artur e os demais colegas. A professora esteve presente e corporalmente próxima e disponível, de maneira a, provavelmente, transmitir segurança para Artur. No entanto, a seleção dos objetos coloridos e a autorização do uso do flutuador tubular foram aspectos importantes na mobilização da atenção de Artur e podem ser apontados como parte do compartilhamento, pois foram objetos entregues a Artur por ela, e que simbolizam a sua presença.

No caso dos colegas de turma, o compartilhamento ocorreu de forma mais direta e chama atenção por entrar em conflito com a opinião corriqueira de que os alunos com TEA não reagem bem às atividades em grupo, o que se mostrou como uma assertiva falsa nesse caso. Artur se beneficiou do contato com os colegas em duas perspectivas: quando recebeu ajuda e modelos dos colegas que despertaram o seu desejo de experimentar a atividade, e, quando forneceu ajuda e apoio afetivo para que os colegas pudessem experimentar a atividade.

Por último, é preciso citar a individuação, um recurso estratégico no incentivo da autonomia e no reconhecimento dos interesses de Artur, o que ocorreu quando ele manifestou o interesse de recolher os "peixes" azuis (objetos), mas de manter a posse deles para si, sem colocá-los no cesto junto com os peixes recolhidos pelos demais. É importante estar atento para identificar momentos em que podem ser feitas adequações, que não interrompam a atividade lúdica do grupo, mas que permitam que o aluno vá ao encontro do seu desejo, permitindo que jogue o jogo com o significado que ele atribui ao jogo.

Aproveitando o ensejo da menção à atividade lúdica, é crucial destacar que o uso de brincadeiras foi algo estratégico para diminuir a ansiedade de Artur, facilitando a sua aproximação afetiva com a professora e com os colegas.

Tanto a Ana quanto o Artur apresentaram momentos de muita ansiedade durante toda a prática educativa. Os recursos lúdicos das brincadeiras facilitaram a aproximação afetiva, proporcionando motivação e confiança para que eles se

soltassem. É possível, portanto, inferir que as brincadeiras ajudaram a criar um ambiente de aprendizado envolvente e com menos intimidação. As brincadeiras não só tornaram as aulas mais divertidas, mas também, facilitaram o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais de maneira espontânea, como parte intrínseca a prática educativa.

O relato feito pela mãe de Artur para a professora, cerca de dois meses após a última aula, destacou as suas aprendizagens com a natação realizada na escola. Segundo ela, Artur passou a, nos momentos de lazer da família, entrar sozinho na piscina, como também, a participar de brincadeiras que molhavam a cabeça, chegando a indicar que tem coragem para experimentar a imersão. A mãe estava satisfeita com o rápido progresso apresentado por Artur, que também passou a permitir que seu cabelo fosse lavado durante o banho. Outro ponto a ser destacado, que reforça a formação de um vínculo afetivo, é o fato de que apesar de não estar mais ministrando aulas de natação para o grupo, Artur faz questão de ir todos os dias em sua sala para cumprimentá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esse estudo veio da seguinte questão geral: “será que as escolas criam um ambiente acolhedor e adaptado, no qual cada aluno possa explorar todo o seu potencial de aprendizagem”. Aplicada à nossa realidade escolar, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, surgiu a questão específica: “Os alunos com TEA estão sendo recebidos em um ambiente educacional capaz de desenvolverem todo seu potencial?”. O estudo, porém, direciona-se para análise do papel da professora, sua mediação da prática educativa a fim de promover a aprendizagem dos(as) alunos(as) com TEA.

Este estudo envolveu a elaboração e execução de uma Unidade Didática. Foram ministradas oito aulas de natação para cinco alunos (quatro meninos e uma menina) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em classes inclusivas da primeira fase do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Formosa-GO. O objetivo principal foi investigar, nas situações educativas, a mediação docente na construção de experiências de aprendizagem que promovessem a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, o que permite destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pesquisa pedagógica favoreceu uma imersão na prática educativa, por meio do registro das atividades no Diário de Classe e, posteriormente, na análise teórica da mediação docente entre professora e alunos. Os conceitos de ciclo de mediação e recursos complementares de mediação, propostos pela flexibilização educacional, contribuíram para a discussão do potencial das atividades lúdicas para a educação inclusiva e da centralidade da professora na construção de experiências de aprendizagem.

A análise das atividades em grupo e do estudo de caso realizado fornecem um exemplo das contribuições da flexibilização educacional para a construção de uma prática educativa de qualidade no atendimento de alunos com TEA. A necessidade de conhecer e de identificar as necessidades educativas especiais dos alunos deve ser apontada como o ponto de partida da prática educativa, assim como, a compreensão de que a realização do Atendimento Educacional Especializado implica na inserção de uma nova atividade na rotina escolar os alunos com TEA, logo, que deve ser feita de forma progressiva.

A interação da professora com os alunos com TEA deve permitir que se forme um vínculo imprescindível para a construção do diálogo, pois a proposição docente depende da aceitação por parte dos alunos, da "autoridade" docente, que, nesse caso, não se refere à identificação como alguém a ser obedecido, e sim como alguém com quem posso dialogar...

Dentre as proposições que podem ser destacadas, é possível citar a brincadeira que colocou Artur diante do desafio de vivenciar uma experiência relacionada com sua hipersensibilidade tátil, como também, de interagir com os colegas na realização das atividades, ajudando e sendo ajudado. Como foram proposições que não constavam do planejamento, logo, criadas ao longo da prática educativa, a professora precisou implementá-las como uma "experimentação", ou seja, com uma atenção especial para avaliar se foram ou não efetivas, para decidir se deveriam ser mantidas ou alteradas.

A reciprocidade, por sua vez, uma questão complexa no caso de alunos com TEA, foi mobilizada a partir de três estratégias. A primeira, mais óbvia, (a) identificar a atender os interesses dos alunos; a segunda, pode variar muito de um aluno para outro, pois envolve (b) a aproximação afetiva com a professora, e; a terceira, foi a mais surpreendente de todas, (c) a interação social entre os alunos com TEA.

A mediação docente no atendimento a alunos com TEA deixou evidente que a continuidade do ciclo de mediação depende da capacidade de a professora permitir que ocorra uma alternância na sua direção, que ora inicia com a sua proposição, ora com a manifestação do desejo dos alunos, o que não compromete o papel da professora em definir a intencionalidade pedagógica das atividades a serem realizadas.

Os alunos com TEA, ao demonstrarem uma relutância diante das proposições dos outros, manifestam uma autonomia que costuma ser difícil de ser alcançada nos alunos neurotípicos, o que contribuiu para salientar que existem competências que podem ser mais bem construídas quando a direção do ciclo de mediação inicia dos alunos para a professora.

Nas atividades em grupo, a reciprocidade de um colega forneceu uma "referência" incidental (para evitar a expressão modelo) que auxiliou os demais a encontrarem a sua própria maneira (para evitar a expressão imitar) de participar da atividade e, de certa maneira, corresponder à intencionalidade pedagógica da professora.

Em relação aos recursos complementares de mediação docente, o planejamento educacional foi elaborado a partir das diretrizes provenientes da competência, do otimismo e do pertencimento (com a decisão de que as atividades seriam realizadas em grupo). Ao longo da prática educativa, no entanto, a automodificação, a autorregulação, o desafio, o compartilhamento e a individualização foram utilizados para promover o envolvimento dos alunos com as atividades lúdicas.

As possibilidades educativas enriquecedoras criadas pelo atendimento em grupo dos alunos com TEA, no entanto, precisam, no caso dos alunos que não aceitam entrar na piscina, como também dos que já possuem muitas competências aquáticas, ser complementadas por outras atividades, que tenham um foco nos seus respectivos potenciais de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Por último, é importante destacar o papel estratégico e imprescindível desempenhado pelas professoras de apoio e monitoras no atendimento educacional aos alunos com TEA.

Nosso interesse com esta pesquisa é incentivar que todos os professores reflitam criticamente sobre sua prática pedagógica, conscientizando-se que podem, e devem, conciliar a intervenção educacional com a investigação sobre o ensinar. Ao buscar esquemas interpretativos que auxiliem a encontrar soluções para as dificuldades que surgem durante a vivência diária, assumem um papel ativo na construção de saberes docentes sobre a flexibilização educacional.

Ao considerar os alunos como sujeitos ativos em seu processo de ensino-aprendizagem, o professor pode ajustar e aprimorar continuamente suas estratégias de mediação, garantindo que as adaptações necessárias sejam implementadas de maneira eficaz ao longo da vivência diária.

A pesquisa também nos mostrou que apenas oito aulas em grupo não são suficientes para a formação de competências aquáticas, nem para a exploração das demais possibilidades educativas suscitadas pelo ambiente aquático. Estamos certos de que o acesso dos alunos com a TEA a: (a) um ambiente em que seja possível modular as interferências; (b) uma quantidade maior de aulas, pelo menos duas vezes por semana durante todo o ano letivo; (c) um número maior de professores de educação física atuando no Atendimento Educacional Especializado, vão ampliar as suas possibilidades de aprendizagem.

Sugerimos, portanto, que o Atendimento Educacional Especializado seja ampliado, incluindo professores de educação física com carga horária suficiente para

atender as necessidades dos alunos da inclusão. Alunos com TEA, por exemplo, apresentam individualidades que precisam de intervenções específicas e demandam tempo e momentos de atendimento individualizados e em grupo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL MASSO, Maria Cândida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 33-44.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. 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**, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BW5fbNFk5QGN57rSy6czjpd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FARIAS, Iara Maria de. Interação professor aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na EAM.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, n. 3, p. 365-384, set.-dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/?lang=pt>
Acesso em: 28 fev. 2025.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann. **Como se dá a aprendizagem**: aprendizagem mediada no Ensino Fundamental I. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FORMOSA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 014/2016**. Formosa, GO, 2016

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Teoria e método para alterar a capacidade de aprender**: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LANKSHEAR, Colim; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 11 out. 2022.

REZENDE, Alexandre; MATIAS, Ana Rita; MORAES, Andréa Gomes. (org.). **Flexibilização educacional**: Na educação física e na equoterapia. São Paulo: Editora CRV, 2024.

REZENDE, Alexandre; SILVA JÚNIOR, Jézer Dias da; RESENDE, William Costa. A conquista da autonomia. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Fundação Educacional. **Concurso Mérito Educacional 1993**. Brasília: SEDF, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

Souza, Ana Maria Martins de. **A Mediação como Princípio Educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC/SP, 2004.

SULKES, Stephen Brian. Transtornos do espectro autista. **Manual MSD** [2022]. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 297–310, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1671>. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1671. Acesso em: 22 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão para eBook. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANATTA DA ROS, Silvia. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paul: Ed. Plexus, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O papel do professor na mediação da aprendizagem e na interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista”, de responsabilidade de Daniela de Carvalho Bueno, Mestranda da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a mediação docente para que os professores sejam capazes de construir experiências de aprendizagem significativas e adequadas ao potencial de cada aluno. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação-participante e conversas, registradas em memorandos ou por meio de gravação de áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social. Você terá acesso prévio, para revisão, a todo material relacionado com sua participação no estudo, podendo suprimir ou corrigir o que não estiver de acordo.

Espera-se com esta pesquisa, que os professores façam uma reflexão sobre suas ações educativas, aprimorem e compartilhem saberes docentes, como também, invistam na formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99802-3791 ou pelo e-mail danicarvalho@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório com os principais dados e resultados do estudo, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

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

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Formosa, ____ de _____ de _____