



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA
DE APRENDIZAGEM MEDIADA NA AULA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM UM CENTRO DE ENSINO ESPECIAL**

MATHEUS RIBEIRO ANDRADE

Brasília-DF

2017

MATHEUS RIBEIRO ANDRADE

**FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE
APRENDIZAGEM MEDIADA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM
CENTRO DE ENSINO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Licenciatura em Educação Física, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Alexandre Luiz G. Rezende

Brasília

2017

Folha de aprovação (deve ser solicitada na secretaria da FEF)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os professores do ensino regular e do ensino especial que apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão, lutam para educar com qualidade nossas crianças e jovens, auxiliando- os em busca de futuro melhor.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ser em todo instante da minha vida o meu sustento, apoio e refúgio. Também agradeço a Virgem Maria por cuidar de meus passos, e interceder por mim sempre diante de Deus. Gostaria também de deixar os meus agradecimentos a minha família, que é o maior bem que possuo, aos meus amigos e todos os professores.

“Então Jesus entrou no barco, e seus discípulos o seguiram. Nisso, veio uma grande tempestade sobre o mar, a ponto de o barco ser coberto pelas ondas. Jesus, porém, dormia. Eles foram acordá-lo. “Senhor”, diziam, “salva-nos, estamos perecendo!” - “Por que tanto medo, homens de pouca fé?”, respondeu ele. Então levantando-se, repreendeu os ventos e o mar, e fez-se uma grande calmaria. As pessoas ficaram admiradas e diziam: “Quem é este, que até os ventos e o mar lhe obedecem?”

(Mateus 8, 23-27)

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido em um Centro de Ensino Especial (CEE) de uma cidade satélite do DF. A seleção da escola foi feita por meio das observações realizadas ao longo do Estágio Supervisionado, na qual observou-se a ação educativa entre um professor e um aluno com deficiência intelectual (DI). Trata-se, portanto, de uma pesquisa pedagógica sobre uma aula de natação realizada como parte do Programa de Atendimento Educacional Especializado Complementar (PACAIE), em um Centro de Ensino Especial. A investigação faz parte linha de pesquisa sobre Flexibilização Curricular, que tem o compromisso com a reflexão sobre as possibilidades para adequação das experiências de aprendizagem de forma a garantir que, por meio da mediação do professor, os estudantes possam ser estimulados a envolverem-se de maneira ativa com a aprendizagem de conhecimentos. A pesquisa está fundamentada na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por R. Feuerstein (1991), que descreve as características do ciclo de mediação e os recursos auxiliares para o ensino de estudantes com necessidades educativas especiais. Diante das dificuldades do estudante para a realização de “comandos múltiplos para a realização de uma tarefa de coordenação motora complexa” foi possível utilizar os conceitos da EAM para exemplificar que o professor deve ser capaz de refletir sobre a sua própria ação pedagógica, de maneira a identificar os obstáculos que impedem a construção do conhecimento, e então investir na busca do aperfeiçoamento da prática para garantir a aprendizagem a todos.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Especial. Experiência de Aprendizagem Mediada. Ciclo de Mediação. Recursos auxiliares de ensino.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| Tema | 9 |
| Objetivo | 12 |
| Contexto | 13 |
| REFERENCIAL TEÓRICO | 16 |
| MÉTODO | 22 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO | 25 |
| TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 30 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 31 |

INTRODUÇÃO

TEMA

Nos dias atuais um dos grandes desafios para os educadores é serem capazes de proporcionar uma educação inclusiva que permita chances equivalentes de aprendizado a todos os alunos, tendo em vista a individualidade de cada um. Alguns estudantes possuem grandes ou pequenas limitações, outros têm capacidade de aprendizagem elevada, nesses dois exemplos encontramos alunos que necessitam de uma adaptação nas estratégias de ensino para, independente de sua necessidade educacional especial, obtenham sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Dentro de uma comunidade escolar existe uma grande diversidade de realidades sociais, culturais, e, nem sempre, o currículo inicial proposto pela escola e planejado pelo professor conseguirá atender a todos os alunos. Quando este currículo não permite ou limita o avanço de alguns alunos, encontramos a necessidade de realizarmos uma diferenciação curricular ou uma flexibilização curricular para atender demandas específicas.

A flexibilização curricular é um conceito que norteia a educação como um todo, na medida em que coloca a escola a serviço do desenvolvimento dos educandos. O currículo não pode ser visto como a oferta de um mesmo caminho para a aprendizagem de todos, e sim como a definição de indicadores que apontam a direção, mas, preservam a capacidade da escola e do professor para construírem, a partir da mediação com os estudantes, o caminho mais adequado para o desenvolvimento de cada estudante em particular.

Entender que a flexibilização curricular é um princípio que deve ser utilizado para atender a todos os estudantes, auxilia no seu correto dimensionamento como uma das opções dos serviços educacionais especiais, que estão a disposição dos professores, sempre que julgarem necessário e adequado. Portanto, recorrer à flexibilização curricular, embora tenha suas peculiaridades, não pode ser algo desenvolvido de maneira isolada, mas, deve, necessariamente, fazer parte de uma estratégia geral de educação, de forma a garantir o cumprimento de suas finalidades no contexto educacional, como

parte do Projeto Político Pedagógico da escola em que a flexibilização é aplicada.

De acordo com o livro *Saberes e Práticas da Inclusão*, do Ministério da Educação, a educação inclusiva tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

O eixo central da educação inclusiva é a atenção à diversidade da comunidade escolar, que se baseia no pressuposto de que a realização de diferenciações curriculares faz parte do cotidiano da ação educativa, de forma a torna-la capaz de atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. A educação inclusiva, portanto, tem um foco político, centrado no direito de acesso à escola para todos os estudantes, complementado por uma diretriz essencial, que assume um compromisso com a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem a todos, irrestritamente.

A escola, assim, busca consolidar um princípio que deve estar no cerne da própria organização social como um todo, o respeito às diferenças, o que não significa celebrar a desigualdade. As diferenças devem ser vistas não como obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas, como um fator intrínseco da realidade, até então desprezado por uma perspectiva curricular uniformizada, e que tem como consequência o enriquecimento das experiências formativas.

Quem são os alunos que têm alguma necessidade educacional especial? Engana-se quem pensa que somente pessoas com algum tipo de deficiência precisam de estratégias especiais de ensino e um currículo flexível. Além dos alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou de conduta, também precisam aqueles que têm condições sociais ou emocionais diferenciadas, os que possuem altas habilidades, os que vivem nas ruas, ou aqueles que vêm de populações distintas, nômades, entre outros.

De certa forma, parte dos problemas atuais que a escola vive com as dificuldades disciplinares e com a desmotivação dos estudantes para com as atividades educacionais, também pode se explicada pela falta de capacidade

de uma flexibilização curricular, que torne as experiências de aprendizagem significativas, na medida em que são construídas na mediação entre professor e estudantes, entre escola e família, entre os próprios estudantes, entre os professores, e assim por diante.

No presente estudo trataremos a respeito da relação entre professor e aluno, diante dos desafios gerados pela necessidade da construção de uma flexibilização curricular por parte do professor face à um aluno com Deficiência Intelectual (DI), nas aulas de natação, ministradas dentro de um programa de Atendimento Educacional Especializado Complementar, em um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal está alinhada com a política da educação inclusiva. Os Centros de Ensino Especial (CEE), estruturas especializadas que atendiam a pessoas com deficiência, estão, amparados pela Lei Distrital nº 3.218/2003 e dedicam-se a oferta de atendimentos complementares, em estruturas especializadas para o desenvolvimento de atividades educacionais para os estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), nos casos onde este seja o procedimento mais indicado. Neste sentido, a SEEDF tem reafirmado o compromisso com a oferta do atendimento educacional especializado, de maneira a assegurar a qualidade de ensino e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

O Programa de Atendimento Educacional Especializado Complementar (PACAIE) é um dos atendimentos pedagógicos oferecidos pelos CEE's e tem como função dar suporte e apoio educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais incluídos em instituições educacionais comuns. Esse tipo de atendimento ocorre em horário contrário ao da matrícula do aluno em classe comum. Os estudantes, conforme suas necessidades e funcionalidades, são atendidos nas seguintes atividades: atendimento em Salas de Ambiente Temático, com atividades interdisciplinares; atendimento no Programa de Oficinas Pedagógicas Profissionalizantes, como parte do Serviço de Orientação para o Trabalho - SOT; e aulas de Educação Física Adaptada, sendo esta última, a atividade analisada neste estudo.

O processo de seleção dos professores que atuam com atendimento complementar nos Centros de Ensino Especial, segundo o documento Orientação Pedagógica do Ensino Especial do Distrito Federal, recomenda que os interessados possuam: exercício mínimo de 02 (dois) anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino do Distrito Federal; curso na área específica de educação especial em que irá atuar (habilitação, especialização, aperfeiçoamento, treinamento, dentre outros); treinamento em serviço ou estágio, desde que comprovados, no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e declaração de aptidão do setor em nível central responsável pela Educação Especial baseada em entrevista.

A relevância de um estudo que mantém um olhar crítico sobre as questões sociológicas que circunscrevem a ação educativa e, ao mesmo tempo, direciona o foco para as questões didáticas, destaca-se pela capacidade de contribuir para que os educadores reflitam sobre as adequações educacionais necessárias ao cumprimento, na prática, de uma educação comprometida em garantir que o aprendizado alcance todos os alunos, independentemente das suas limitações.

As questões a serem respondidas pelo estudo são: Quais são os aspectos que auxiliam na compreensão das dificuldades do estudante para executar diversos comandos simultâneos? Quais são as estratégias alternativas de mediação que podem ser utilizadas para diminuir a dificuldade de execução de diversos comandos simultâneos?

OBJETIVO

Analisar as características do processo ensino-aprendizagem, a partir do conceito de “experiência de aprendizagem mediada”, de forma a discutir as estratégias educativas que possibilitam a flexibilização curricular na individualização do ensino para um estudante com deficiência intelectual, com dificuldades para executar diversos comandos simultâneos, em uma aula de educação física, dentro do programa de atendimento complementar, em um Centro de Ensino Especial.

CONTEXTO

A Instituição na qual o estudo foi realizado atende as seguintes modalidades de ensino da Educação Especial: Educação Precoce, Ensino Profissionalizante, Oficinas Pedagógicas, Atendimento ao estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A comunidade escolar é formada, em 2017, por um quantitativo de 330 alunos, mas, tem capacidade para atender mais ou menos quinhentos (500) alunos.

O CEE atende os estudantes a partir do nascimento até 21 anos. Quando atinge esta idade o estudante é encaminhado para instituições que oferecem outras modalidades de atendimento, geralmente, de caráter laboral. Na instituição educacional ainda permaneçam estudantes com idade de quarenta anos que não apresentam perspectivas de encaminhamento ao mundo do trabalho, o que indica que ainda existe uma lacuna social na estrutura voltada para o atendimento a essa parcela da população com deficiências mais severas.

O CEE está localizado em uma cidade histórica, marcada pela marginalização social, pela violência urbana, por homicídios, guerras entre gangs de bairros distintos, onde processos migratórios internos aceleraram as diferenças entre as classes e observam-se atitudes de preconceito dos mais diversos tipos. É dentro dessa realidade, com todas as suas discriminações, seus contrastes, suas injustiças, que os alunos pertencentes a escola nascem, crescem e se desenvolvem, tendo que aprender a lidar com esse cenário social e suas dificuldades, principalmente para quem tem alguma deficiência.

É preciso destacar que, independente desse cenário social desfavorável, as pessoas com deficiência, de uma maneira geral, enfrentam, na nossa sociedade, diversas maneiras de preconceito social. Há relato de casos em que as próprias pessoas com deficiência apresentam uma postura preconceituosa contra outras pessoas com deficiência. A pesquisa de mestrado de Campos (2008), constatou a possibilidade de pessoas, a quem se atribui o diagnóstico de deficiência, manifestarem preconceito em relação à deficiência. Os resultados do estudo incluem a descrição de situações em que pessoas de um

grupo de deficientes demonstrou, de diversas maneiras, ter atitudes de preconceito em relação a pessoas de um grupo de deficientes que não é o seu.

A escola tem seu projeto político-pedagógico fundamentado em uma concepção educacional sócio-interacionista, compreendendo que a educação é um processo de construção permanente, tomando por base princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida, na diversidade e na busca do conhecimento. A metodologia de ensino utilizada na instituição, portanto, é cooperativa e participativa, no intuito de contribuir para a construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista a sua humanização e a mudança social no enfrentamento das desigualdades e injustiças.

A escola passou a ser denominada de Centro de Ensino Especial em setembro de 1990, por solicitação da Divisão de Ensino Especial, da então denominada Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), tendo em vista o crescimento da demanda de estudantes com deficiência da comunidade que estavam fora da escola, principalmente, a oriunda dos assentamentos criados pelo GDF.

Segundo a pesquisa realizada pela Comissão Jovem Gente como a Gente, uma organização não-governamental tradicional e ativa na comunidade, havia na cidade cerca de novecentas pessoas com deficiência, que necessitavam de atendimento escolar, em idades que variavam entre zero a trinta anos. Sendo assim, a escola foi submetida à inspeção técnica da FEDF e teve parecer favorável, segundo o laudo da DEA/FEDF, para funcionar como um Centro de Ensino Especial.

Trata-se de uma pesquisa pedagógica, ou seja, tem como objeto de estudo a ação educativa. A investigação tem um caráter qualitativo, e adota uma perspectiva descritivo-interpretativa, com o objetivo analisar as possibilidades do uso da teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada para refletir sobre como o professor pode recorrer à flexibilização curricular para construir estratégias educacionais que contribuam para o aprendizado de educandos com necessidade educacional especial, que apresentam dificuldades na execução de diversos comandos simultâneos.

O delineamento teórico-metodológico da pesquisa se divide em duas etapas de análise: na primeira etapa vamos analisar o cenário educativo e o processo ensino-aprendizagem a partir do referencial teórico da “experiência de aprendizagem mediada”; na segunda etapa, vamos aprofundar o conhecimento no conceito psicológico de motivação, trazendo o lúdico e o jogo como parte da tentativa de promover uma diferenciação curricular que corresponda às necessidades individuais do estudante com deficiência intelectual.

A primeira etapa de análise se dedica a uma reflexão sobre o processo de mediação que ocorre entre professor-aluno-conhecimento. Não estamos preocupados com o aprendizado de competências específicas previamente definidas, mas, com a participação efetiva do sujeito nas diversas possibilidades de comunicação e diálogo que o ciclo de mediação oferece. Nosso interesse, portanto, é fazer a descrição e a análise crítica das adequações educacionais utilizadas pelo professor para garantir a qualidade da aula de modo em que o aluno possa executar o que é proposto, mesmo que tenha certa dificuldade.

Na segunda etapa de análise, vamos recorrer à metodologia denominada de Teoria Fundamentada nos Dados, própria de estudos educacionais de caráter qualitativo. Essa fase da pesquisa inicia por uma abordagem exploratória e ecológica que possibilita a seleção de variáveis consideradas como chaves para, depois, em um segundo momento, escolher um referencial teórico complementar que vai fornecer os esquemas interpretativos para melhor compreensão dessas variáveis de estudo que foram apontados como significativas para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Para essa segunda etapa, consideramos o conceito psicológico de motivação, a fim de verificar como a aplicação dessa perspectiva teórica auxilia o professor a conhecer melhor os seus estudantes e as suas necessidades, de forma a elaborar adequações nas estratégias de ensino que permitam resolver ou minimizar as situações de dificuldade de execução das atividades que contenham diversos comandos simultâneos.

REFERENCIAL TEÓRICO.

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa sobre a flexibilização curricular em educação física do Núcleo de Esporte da FEF/UnB, que se dedica ao estudo do processo de construção de uma ação educativa capaz de atender às necessidades dos estudantes e de comprometer-se com a promoção efetiva de sua aprendizagem.

A reflexão, tanto sobre as boas práticas como sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da ação educativa ocorre em duas direções: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de cenário educativo), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter pedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades de ação do professor na mediação da relação entre o estudante e o conhecimento a ser aprendido (denominada de ciclo de mediação).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos utilizados no estudo da diferenciação curricular em educação física, vamos: (1) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (2a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação do conhecimento construído entre professor e estudante; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nos dois sentidos possíveis, e, (2c) recorrer à Teoria Fundamentada nos Dados para desenvolver a análise exploratória da variável ecológica considerada chave ao longo da análise, a ponto de motivar o pesquisador a identificar um referencial teórico complementar, no intuito de obter esquemas interpretativos que auxiliem na construção de adequações educacionais, que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Insistimos em acrescentar um passo metodológico relacionado com a Teoria Fundamentada nos Dados para destacar que o professor deve manter uma atitude de compromisso com a formação continuada, pois, a qualidade da

ação educativa depende da sua capacidade para enriquecer as estratégias de mediação a serem utilizadas na ação educativa, por meio de uma leitura crítica da literatura científica existente, sobre os pontos que julgar pertinente para o seu aprofundamento de conhecimentos. Não se trata de uma modificação do objeto de estudo, que continua a ser o processo de diferenciação curricular, mas, a discussão sobre as possibilidades de diferenciação curricular suscitadas pela compreensão diferenciada de um aspecto da realidade educacional. No caso do presente estudo sobre a dificuldade de executar diversos comandos simultâneos escolhemos o conceito psicológico de motivação, juntamente com a ludicidade e o jogo, para essa discussão.

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir a sua proposta pedagógica para a Educação Física, deve estar comprometido com a garantia da inclusão de todos os seus estudantes. A menção ao princípio da inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca, não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas, a concepção de uma escola capaz de educar a todas os estudantes, e de educa-los juntos. Se queremos ter uma sociedade inclusiva, temos que ser capazes de construir uma escola que não separe as pessoas em função de suas características, mas, ao contrário, que promova a diferenciação curricular necessária para que todos convivam e se desenvolvam para usufruir, de forma plena, de seus direitos sociais.

Para atender a essa diretriz pedagógica, o professor deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo que circunscrevem a sua ação educativa. Uma análise da conjuntura social e política da realidade brasileira é um passo inicial e, como parte de um posicionamento político, imprescindível, mas, ao mesmo tempo, insuficiente, pois não se trata de exigir que o professor realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual se posiciona como um país emergente volta-se para

discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à diferenciação curricular

A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

(1) aspectos sociais, que abrangem os condicionantes históricos, a conjuntura política, a realidade econômica e o contexto cultural, assim como a influência que exercem sobre a comunidade em que a escola está inserida; e

(2) aspectos escolares, que se relacionam com os recursos pedagógicos disponíveis para a ação educativa, como também, com o conjunto das interações estabelecidas entre as pessoas que compõem cada um dos seus segmentos e dos segmentos entre si: professores, estudantes e familiares.

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a diferenciação curricular na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada, a partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria sócio-cultural de Vygotsky, o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao

longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

O princípio geral que norteia o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada é que a ação de educar inicia a partir de uma ação humana intencional, que está associada a diversos significados. Existem significados que são atribuídos pelo próprio sujeito, que coexistem com significados advindos do contexto sócio-cultural e significados interpretados ou atribuídos pelos outros sujeitos. Para que o processo de mediação resulte em uma aprendizagem efetiva, é preciso construir um ciclo de compartilhamento dos significados, e de suas interpretações, entre o professor e o estudante.

A mediação entre professor e estudante, portanto, deve ser entendida como elemento central para que a ação educativa alcance a sua finalidade primordial, o processo de humanização do estudante e, secundariamente, para que o processo de aprendizagem de saberes, de competências e de atitudes transcorra como parte das possibilidades dialéticas de comunicação entre educador e estudante ao longo da ação educativa.

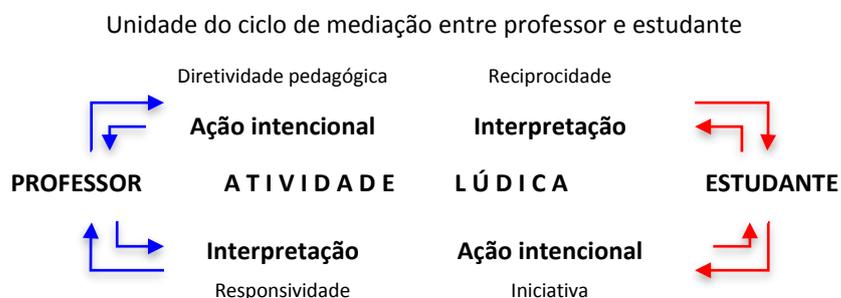
O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como diretividade pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o

estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

Quando o estudante interpreta, é receptivo e responde de forma adequada à diretividade pedagógica do professor, demonstra ter reciprocidade. Quando o professor está atento, interpreta e responde de forma adequada à ação intencional do estudante, essa habilidade é descrita como responsividade.

O diagrama a seguir descreve as fases do ciclo de mediação de acordo com quem tem a iniciativa do processo, e explicita a definição dos conceitos de Responsividade e Reciprocidade.



O ciclo de mediação permite identificar os entraves que normalmente comprometem o processo ensino-aprendizagem. Quando, por exemplo, o professor utiliza de maneira equivocada sua diretividade pedagógica e direciona a interpretação do significado de sua ação intencional para uma solução específica da situação lúdica apresentada ao estudante, rompe-se o ciclo de mediação, tendo em vista que o estudante é sujeitado e perde a sua condição de dialogar.

Outro exemplo é a ausência, por parte do professor, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do professor, que não se mostra capaz de ouvir, entender e responder às situações lúdicas propostas pelo estudante.

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser rompido em função de atitudes inadequadas do estudante, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma

postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

Além das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve três recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações ou adaptações que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação, (3) mobilização da atenção.

A regulação do nível de dificuldade da situação problema proposta como atividade durante a ação educativa pode se dar em dois sentidos antagônicos: (a) regulação à competência, quando o professor modula a dificuldade do problema, tornando-o mais simples, de maneira a corresponder ao potencial de aprendizagem do estudante, e; (b) desafio, quando o professor aumenta a dificuldade do problema, tornando-o mais complexo ou apresentando outro tipo de problema, de maneira a criar um desequilíbrio em relação às aprendizagens já adquiridas e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades.

A utilização de estratégias de motivação do estudante se divide em três alternativas complementares, ambas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do estudante, recompensa-o pelo empenho na busca de solução da situação problema; (b) mudança, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do estudante, comunica ao estudante que obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento afetivo, quando o professor é capaz de demonstrar para o estudante, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência durante a ação educativa.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias diferenciadas entre si, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando-o a conhecimentos

prévios, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional.

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

MÉTODO

Os dados da pesquisa foram coletados por meio: (a) de entrevistas informais com o professor, para obter informações gerais sobre a sua formação, sua experiência como professor, e a sua visão do aluno observado, e (b) da observação das aulas de Educação Física, ministradas como parte do atendimento complementar, ao longo de 80 horas/aula, correspondentes ao Estágio Supervisionado. Na situação estudada, o pesquisador não atuou como docente.

Ao longo da observação do processo ensino-aprendizagem, selecionamos uma situação educativa na qual o ciclo de mediação entre professor e aluno sofreu uma interrupção, o que comprometeu o sucesso da aprendizagem do aluno. Para uma adequada análise desse caso, vamos descrever os sujeitos da pesquisa: (a) o professor e (b) o estudante, como também, (c) os detalhes desse momento da aula.

O professor tem quarenta e dois anos de idade, sexo masculino, ingressou na Faculdade Alvorada de Educação Física e Desportos em 1995, se formou em 1999, posteriormente realizou pós-graduação e mestrado, trabalhou em algumas escolas do DF, foi diretor em uma delas, foi professor no Esporte à Meia Noite, e atualmente é professor no Centro de Ensino Especial há seis anos, conhecendo bem a proposta pedagógica do CEE.

O estudante tem treze anos de idade, diagnosticado com deficiência intelectual, possuindo limitações como: lentidão na compreensão, demora na resposta motora, baixa coordenação motora. É um aluno calmo, e obediente. Apesar do seu diagnóstico como DI ele conseguia formular bem as respostas após o entendimento das perguntas, e também era bem criativo.

Descrição da situação educativa

A piscina do Centro de Ensino Especial é adaptada. Possui uma rampa que deveria ajudar os alunos a entrar e sair da piscina, mas ao invés de ajudar ela acaba atrapalhando, pois, não tem nenhum corrimão que auxilie no equilíbrio e o piso escorrega. Muitos alunos chegam na aula e vão logo descendo pela rampa, infelizmente sempre caem. Outra característica da piscina é que ela tem profundidade variável, sendo mais rasa de um lado e mais funda do outro. O aluno estudado no nosso caso tinha total autonomia na piscina, embora na parte mais funda o nível da água chegasse à altura do seu queixo. Em uma das laterais da piscina havia uma barra de ferro que servia como apoio para os estudantes.

O professor, em uma aula de natação, adotou o estilo de ensino denominado de comando, para ensinar a coordenação dos movimentos propulsivos do nado livre, com auxílio de uma prancha.

O estilo de ensino se caracteriza como comando quando o professor assume a responsabilidade de analisar o potencial do estudante, definir o objetivo a ser alcançado e prescrever a maneira como as atividades devem ser realizadas. Nesse caso, compete ao estudante prestar atenção na descrição do professor, retirar dúvidas, se necessário, e, depois, executar a atividade proposta da melhor maneira possível.

De acordo com o estilo de ensino de comando, após a execução da tarefa, o professor avalia o estudante para corrigir os erros e elogiar os acertos. Em seguida, retoma o processo com novas descrições, que destacam aspectos técnicos da tarefa e algumas características do estudante, para, depois, solicitar nova execução da tarefa.

No caso observado, a ênfase da avaliação foi corretiva, e, da descrição, foi técnica. O aluno demonstrava motivação para aprender. Era atento durante a explicação e esforçava-se para executar a tarefa, de acordo com as suas limitações, da melhor maneira possível.

A atividade a ser realizada era: assumir a posição de deslize, em decúbito ventral, com a cabeça fora d'água, segurando, com uma das mãos, uma prancha, e realizar, de forma simultânea, a pernada do nado livre e a braçada com o braço que estava livre.

O professor, permaneceu do lado de fora da piscina em pé, explicou duas vezes verbalmente em alto tom de voz a atividade para o aluno. O ambiente era propício para o entendimento pois não havia muitos ruídos por perto, a piscina não se encontrava cheia, tendo apenas o aluno estudado e uma outra aluna mais velha que não dificultava em nada na compreensão.

O estudante não apresentou dúvidas em relação à tarefa e iniciou a sua execução. No entanto, as seguintes dificuldades foram identificadas: (a) em função da atenção requerida para a realização da braçada, o movimento das pernas não era executado; (b) ao longo da execução, após poucas braçadas, o estudante tinha dificuldade de manter o rosto fora da água; (c) para estabilizar o corpo na posição deitada, o estudante empurrava a prancha com força para baixo, que afundava e dificultava o movimento de deslize; a soma dessas imperfeições redundava em uma execução desordenada e insuficiente da tarefa.

Diante das dificuldades apresentadas pelo estudante para executar a tarefa de acordo com o padrão técnico solicitado, o professor fazia uma pausa de descanso, importante para recuperar o nível de atenção do estudante, e depois, fornecia novas orientações pautadas na correção dos movimentos realizados. O professor falava, e por vezes demonstrava a maneira a qual o estudante deveria executar os movimentos solicitados, sempre enfatizando o movimento que o aluno demonstrou maior dificuldade.

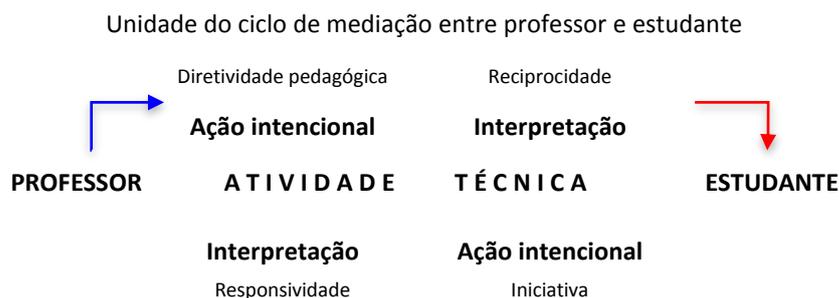
O estudante novamente ouvia as orientações e tentava realizar os movimentos solicitados. Essa dinâmica se repetiu por mais de sete vezes, gastando todo o tempo da aula com o mesmo exercício, o que provocou

desconforto no estudante, pelo cansaço com a repetição da mesma atividade e pela frustração de estar sempre errado.

Uma prova do desconforto do estudante está em um momento da aula, após algumas tentativas de execução frustradas, em que ele disse ironicamente: “ professor, não tem nenhuma atividade mais difícil que essa para eu fazer? ”, e o professor respondeu: “ você já conseguiu fazer essa? Quando você conseguir fazer essa a gente passa para uma mais difícil. ”, e dessa forma prosseguiu a aula até os momentos finais, quando o professor liberou o aluno para desfrutar de um tempo livre na piscina, sem nenhuma atividade específica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para iniciar a análise da situação, usaremos o diagrama do ciclo de mediação.



Na situação educativa caracterizada como “comandos múltiplos para a realização de uma tarefa de coordenação motora complexa”, o ciclo de mediação inicia pela ação intencional do professor, o que marca a sua diretividade pedagógica, que pode ser descrita, a partir da análise do tipo de atividade proposta e do estilo de ensino utilizado, como uma ação educativa que tem a finalidade de aperfeiçoar a técnica do nado livre do estudante.

Em relação a essa ação intencional, duas questões devem ser analisadas: primeiro, a adequação de uma atividade de aperfeiçoamento técnico em uma aula do atendimento complementar? E, segundo, as implicações para a mediação pedagógica da opção por uma atividade do tipo tarefa ao invés de uma atividade lúdica?

O atendimento complementar é um espaço educacional voltado para satisfazer as necessidades individuais do estudante, o que também abrange o domínio da técnica para um nado mais eficiente. A técnica, no entanto, não apenas nesse caso, mas, em todas as situações em que está no centro de uma proposta pedagógica, deve ser entendida como uma proposta de movimento a ser experimentada e, de acordo com as possibilidades de cada pessoa, a ser adaptada para estar em função do sujeito e não o inverso.

A associação entre o estilo de comando para um conteúdo no formato de tarefa é um ciclo de mediação reduzido, pois, ocorre sempre na mesma direção, do professor para o estudante, com o agravante de, muitas vezes, utilizar uma avaliação da execução que enfatiza somente os erros. O encadeamento de ações corretivas tem um efeito negativo sobre a motivação e a autoestima do estudante. A atividade lúdica, por sua vez, desafia o estudante a participar de um jogo, que pode iniciar pelo “mostre-me o que você sabe fazer” até chegar ao “vamos ver se você consegue fazer” aonde o diálogo entre o professor e o estudante é imprescindível.

Na situação educativa descrita, o estudante demonstrou reciprocidade, ao executar prontamente as tarefas solicitadas pelo professor, sem manifestar nenhum tipo de resistência ou falta de motivação. Não foi identificada nenhuma iniciativa do estudante para expressar dificuldades de interpretação dos comandos. O comentário final demonstrou a insatisfação acumulada ao longo das tentativas frustradas para atender ao padrão técnico solicitado pelo professor.

Deve-se, nesse caso, levar em consideração as características do estudante, pois, as pessoas com deficiência intelectual, em particular, podem ter dificuldades para: entender as orientações (o que não parece ser o caso), para avaliar a própria execução e constatar os seus erros (o que, também, não parece ser o caso), mas, para adotar uma posição crítica diante do que o professor propõe como atividade, e manifestar a sua discordância, o que demorou um pouco para ocorrer.

A interrupção do ciclo de mediação ficou caracterizada pela incapacidade do estudante realizar a atividade conforme solicitada pelo

professor e, por outro lado, pela incapacidade do professor de realizar uma adaptação das estratégias de ensino utilizadas.

Diante da execução insuficiente do estudante, compete ao professor analisar, de forma crítica e criativa, as dificuldades que comprometem a aprendizagem, de maneira a realizar a flexibilização curricular necessária para uma individualização das estratégias de mediação pedagógica.

Além da mudança do tipo de atividade, ao invés de uma tarefa, recorrer a um jogo, a proposta de Feuerstein (ano) para o ciclo de mediação sugere que o professor inverta a direção do ciclo de mediação, o que pode ocorrer de duas maneiras diferentes: por meio da pergunta sobre como o estudante entendeu a proposta de atividade, o que fornece ao professor a certeza de que a interpretação corresponde ao seu comando, como também, a transferência da escolha da atividade a ser realizada para o estudante.

Essas opções não garantem o ciclo de mediação seja retomado, porém, retiram o professor da estagnação, e despertam a responsabilidade do estudante na construção de uma ação educativa que corresponda aos seus interesses.

Outro passo sugerido por Feuerstein (ano) para que os professores coloquem em prática a proposta de criar experiências para construção de uma aprendizagem mediada são os três tipos de recursos auxiliares para a flexibilização curricular, a saber: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação, (3) mobilização da atenção.

A regulação do nível de dificuldade que, nesse caso, recomenda a adaptação da atividade a ser realizada para o nível de competência do estudante, ou seja, propor uma atividade mais fácil para que o estudante seja capaz de, com esforço adequado, realizar a tarefa, o que estimula seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O uso de estratégias de motivação envolve três recursos que podem ser utilizados de forma articulada. Primeiro, é valorizar o esforço do estudante na busca de uma execução correta do nado, o que implica em uma mudança no critério de avaliação, ao invés de julgar a execução técnica dos movimentos de

pernada e braçada, o professor deve avaliar a dedicação e a resiliência do estudante na execução da tarefa. O segundo, pode envolver a dimensão técnica, pois, o professor, deve destacar os aspectos que estão corretos na execução do nado, de maneira a auxiliar o estudante a avaliar de forma positiva a sua percepção subjetiva da aprendizagem, ou seja, ele deve constatar que a sua execução está melhor. O terceiro requer um envolvimento afetivo do professor, que deve ser capaz de expressar sua admiração pelo esforço ou pelos avanços do estudante na execução coordenada do nado livre

Para a mobilização da atenção, o professor pode investir na construção de uma experiência partilhada, a partir do momento em que abandona a posição comum no caso de um ensino centrado na técnica, quando o professor permanece fora da piscina para ter uma melhor visualização da execução técnica, para entrar na piscina e se envolver com o estudante, seja pela segurança afetiva ou pelo apoio na realização da tarefa. Mesmo consciente de que todos os apoios fornecidos nesse momento, depois, precisam ser retirados para que o estudante demonstre ter autonomia, essa fase pode ser importante para retomar o ciclo de mediação e promover a aprendizagem.

A segunda opção para mobilização da atenção requer uma estratégia mais sofisticada, quando o professor se vale da proximidade e conhecimento do estudante para fornecer orientações considerando as habilidades que ele já domina, de forma a estabelecer uma conexão que transcenda as dificuldades que o estudante está vivenciando diante dessa tarefa.

No caso estudado, o professor não recorreu a nenhuma dessas alternativas educacionais.

TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

O objetivo central de todo professor é fazer com que aquilo que ele ensina seja aprendido pelos educandos, e para isso é preciso ter um bom planejamento de aula. Infelizmente um dos maiores problemas encontrados no ensino em geral, e, na Educação Física, em particular, é o planejamento inadequado ou a falta da criatividade para construir as aulas. Dessa maneira, muitas aulas não passam da repetição de conteúdo, ou da mera reprodução de alguma atividade que foi vista em algum lugar, mas, que não tem sentido

dentre de uma proposta pedagógica mais ampla. Isso quando a aula não está totalmente abandonada para ser feita como o aluno quiser.

Dentre diversas opções de conteúdos da Educação Física para a construção de um ambiente criativo e prazeroso, o professor deve recorrer ao jogo.

Para o ensino especial, independente da idade, o jogo, do ponto de vista da aprendizagem, costuma ser uma estratégia eficiente, pois, geralmente, consegue desempenhar uma função atrativa, o que facilita a ação do professor. Os alunos, convidados a desfrutar do prazer de jogar, envolvem-se de uma maneira ativa com a aprendizagem, o que conduz à apropriação do conhecimento. Segundo Santos (2001:15), “(...) o jogo é o método de aprendizado mais eficaz para a construção do conhecimento, independente da idade cronológica do aluno.”

Atividades de caráter lúdico são indicadas pela literatura como benéficas a crianças com necessidades educativas especiais. Segundo Vygotsky (2001), por meio da ludicidade, a criança aprende a colocar em prática sua curiosidade, adquire iniciativa, autoconfiança, desenvolve a linguagem, pensamento e a concentração. Cunha (2012) coloca que o lúdico é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, pois minimiza os problemas de desatenção, inquietude, irritabilidade e comportamentos hiperativos.

A brincadeira é explicada por Lorenzini (2002) como um elemento da atividade lúdica que proporciona à criança experiências de ordem sensorial, motora, perceptual, cognitiva e cultural, necessárias ao desenvolvimento. O estudo realizado por Lopes (2001) indica que o jogo é uma ferramenta criativa, atraente e interativa que auxilia o professor a minimizar os problemas de desatenção e de comportamento social nas crianças hiperativas, potencializando a aprendizagem, conseqüentemente seu desenvolvimento integral.

Entre outros estímulos, o jogo desperta em seus jogadores a necessidade de compreensão, atenção, antecipação, rapidez de pensamento

para a formulação de estratégias e resolução de problemas (MACEDO; PETTY; PASSOS, 1997).

Lopes (2001) comenta que o professor pode utilizar diversos recursos ao construir o jogo com seus alunos, e que o contato da criança com essas experiências, constitui-se em estímulos à adoção de novos conhecimentos. Dessa forma, verificamos que existe uma base literária que recomenda a utilização do lúdico com educandos que tenham alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A principal diferença entre a tarefa e o jogo, é o fato do jogo ser apresentado ao estudante como um desafio. O professor sugere o objetivo da atividade, mas, não descreve como ela deve ser realizada. Compete ao estudante analisar a situação e tomar uma decisão sobre a melhor maneira, de acordo com as suas habilidades, de conseguir alcançar o objetivo proposto pelo professor.

Quando o estudante não é capaz de alcançar o objetivo inicialmente proposto, o professor pode, a partir da avaliação do potencial do estudante, redefinir o objetivo e sugerir um novo jogo, mais adequado ao nível de habilidade do estudante. Dessa maneira, o erro e, conseqüentemente, a sensação de fracasso são minimizados, o que tem um forte impacto sobre a motivação e autoestima dos estudantes.

Por essas características, o jogo é uma ferramenta poderosa de promoção do desenvolvimento do estudante, porque, enquanto a tarefa tem um forte componente motor, o jogo destaca os componentes cognitivo e psicossocial, de forma a estimular a formação integral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de uma situação educativa, caracterizada como “comandos múltiplos para a realização de uma tarefa de coordenação motora complexa”, utilizada pelo professor de educação física para aperfeiçoar a eficiência técnica do nado livre, de um estudante com deficiência intelectual e limitações motoras, nas aulas do atendimento complementar, em um Centro e Ensino Especial, permitiu a discussão crítica sobre as estratégias educativas que poderiam ser utilizadas para promover a flexibilização curricular.

A aplicação dos conceitos de, ciclo de mediação e recursos auxiliares para o ensino, propostos pela teoria da experiência de aprendizagem mediada, idealizada por Feuerstein (ano), mostrou-se capaz de sugerir diversas alternativas viáveis para a individualização do ensino para o estudante com deficiência intelectual.

A sugestão do uso de atividades lúdicas, ao invés de tarefas, também contribui para o enriquecimento das possibilidades de mediação entre professor, estudante para a promoção do desenvolvimento de estudantes com necessidades educativas especiais.

Com uma síntese da discussão dos resultados, apresentamos as seguintes recomendações: (1) que os professores sejam estimulados a uma reflexão contínua sobre a sua ação educativa, de modo serem capazes de construir estratégias de mediação pedagógica que garantam a inclusão de todos e uma aprendizagem efetiva; (2) que o compartilhamento de saberes e boas práticas entre os professores contribua para estimular a sua dedicação a uma análise crítica de sua ação educativa e a produção de conhecimentos pedagógicos; (3) que os professores estejam conscientes de seu compromisso com a formação continuada como parte dos requisitos para a melhoria da qualidade de ensino da educação física escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONETI, R.V.F. **O papel da escola na inclusão social do deficiente mental**. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon Editora, 1997. p.167-173.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Mar. 2015.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer e jogar**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos**. Barueri: Manole, 2002.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**. Revista Eletrônica Interdisciplinar da Univar, v.3, n.8, p.95-100, 2012.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**, Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, A. A. et al. **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. Anais... Recife, 2005. p.2-12.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.