

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES
PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR

**CAMPINAS - SP
2022**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES
PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da PUC-Campinas para obtenção do título acadêmico de Doutor em Educação sob orientação da Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

**CAMPINAS - SP
2022**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

796.01
P154e

Palandrani Júnior, Vanderlei

O esporte como ferramenta para a promoção da autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais em pessoas com deficiência intelectual / Vanderlei Palandrani Júnior. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

564 f.: il.

Orientador: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Esportes. 2. Autorregulação - Aprendizagem. 3. Incapacidade intelectual. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 796.01

VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR

**O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES
PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 21 de fevereiro de 2022.



DRA. JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)



DR. ANDERSON MARQUES DE MORAES (PUC-CAMPINAS)



DRA. KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA (MPPEB-CPII)



DR. ROBERTO TADEU IAOCHITE (UNESP)

DEDICATÓRIA

A todos aqueles, professores, que nos ensinam
e nos desafiam a ser pessoas melhores.
Pessoas capazes de acreditar e confiar
no potencial de aprendizagem do Ser Humano,
concedendo-lhe uma nova oportunidade, sempre.
Especialmente, à minha Esposa e Filhos,
meus professores particulares,
sempre dispostos a me conceder novas oportunidades
de atenção, carinho, ensino e aprendizado.
Com eles aprendo a aprender para aprender a
conhecer, ser, conviver, realizar, ensinar...

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à PUC-Campinas, Universidade à qual tenho imensa admiração, respeito e gratidão. Instituição onde fui acolhido desde a graduação e que me proporcionou um universo de experiência surpreendentes que protagonizaram minha formação humana e profissional. Aqui me foram oportunizadas experiências como aluno bolsista em Projetos de Extensão Universitária, Monitoria na Graduação, Iniciação Científica e atuação profissional como Professor da Faculdade de Educação Física. Atualmente atuo como Gestor de um Centro que realiza projetos de Extensão Universitária e Bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Obrigado à todas as pessoas que trabalham para consolidar, inovar e tornar possível que a PUC-Campinas instigue o sonhar, estimule o despertar e proporcione o descobrir para concretização dos objetivos e projetos de vida da comunidade interna e externa.

Minha imensa gratidão à PUC-Campinas pelas transformações que me proporcionou, que me proporciona a cada dia de um novo aprendizado e me proporcionará eternamente por ter despertado em meu coração a paixão pela construção do conhecimento.

Um agradecimento especial a todos meus professores e professoras que me proporcionaram muito mais que o acesso a informações. Me ensinaram o caminho da dúvida para a busca de conhecimento.

Com muito carinho e plena admiração, agradeço àqueles professores que gentilmente dedicaram seu tempo, atenção e competência para participarem desta pesquisa compartilhando seus conhecimentos e experiências de excelência profissional.

MEMORIAL

Em meio às tensões políticas, sociais e econômicas da década de 1980, reconhecida como a década perdida atrelada à estagnação econômica na América Latina, no Brasil, perpetuam-se transformações acerca da resistência à ditadura a partir da emersão do debate em torno da gestão democrática na Educação em consonância com o movimento de redemocratização do país.

Neste período, também considerado como a transição da idade industrial para a idade da informação, consolida-se o lançamento do primeiro computador portátil IBM 5150, o que oportunizaria o acesso da população ao computador pessoal. Esta versão já acompanhava um pequeno monitor gráfico onde era exibido o que acontecia no computador, já configurado para utilização do mouse e com a interface gráfica como se conhece na atualidade, com pastas, menus e área de trabalho.

No campo da Educação, o já reverenciado Paulo Freire publicava a obra "Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação" (FREIRE, 1981).

Este período também foi fecundo ao que tange a preocupação mundial acerca da proteção integral da criança e do adolescente. A Organização das Nações Unidas (ONU), declara 1979 como sendo o "Ano Internacional da Criança", voltando as atenções para os problemas da desnutrição e a falta de acesso à educação. Uma década de discussões culminaram na criação da lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Precisamente, em 1981, o mundo, representado pela ONU, o proclama como "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" objetivando chamar as atenções para a criação de planos de ação, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. Pautado no conceito da equidade, o movimento define a "Participação plena e igualdade" como um direito das pessoas com deficiência.

É também nesta década, mais precisamente em 1988, que se aprova e promulga a mais recente Constituição da República Federativa do Brasil, que reinstalou o direito à livre manifestação de pensamento, a liberdade de expressão intelectual, artística, científica e de comunicação, caracteriza as eleições como

diretas e universais e, em seu artigo 207, dispõe acerca do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Universidade.

Em meio às tensões características da complexidade de relações e interações como enredo transcendental da caminhada cósmica de todo e qualquer ser vivo, em seu complexo nicho particular, cada espécie, especificamente, o Ser Humano, ainda que por um instante, comemora e renova suas expectativas de alcance utópico da paz de espírito e imortalidade gozando do êxtase de conceber o primogênito, sentimento idêntico ou vulnerável à superação somente se experienciada outras gestações.

Aos 20 dias do mês de Fevereiro de 1981, no hospital Maternidade de Campinas-SP, nascia Vanderlei Palandrani Junior, que, pela eternidade do Chronus, será capaz de confortar-se cosmicamente com os fluidos de amor e carinho incondicionais oriundos do Kairós das companhias de seus pais, avós (ainda que, alguns, em outro plano transcendental), tios, primos e seus queridos irmãos que nasceram a seguir, Juliana (“A Serena Companheira Compreensiva”), Bruno (“O Resistente Desafiador”) e Raphael (“O Intuitivo Aventureiro”)... com os quais aprendi a gerir os conflitos que permeiam minha trajetória cósmica.

Não tenho tantas recordações da infância, mas até hoje as fotografias na companhia de meus pais e entes queridos me permitem regressar a um lugar aconchegante, seguro e harmonioso.

Me lembrei neste instante de uma foto de minha querida Mamãe (“A Sábia e Serena Exigente Desafiadora”) enquanto me dava banho em seus braços... Foi ela que me apresentou o mundo de maneira tão apaixonante... Que leu para mim e me falou do vasto universo de conhecimento existente nos livros... Foi ao seu lado que eu e meus irmãos experimentamos a euforia de assistir um jogo de futebol no estádio. Era uma final de campeonato entre Guarani e São Paulo (1986). Torcemos tanto pelo Guarani Futebol Clube que, apesar da derrota, este foi e será o meu time de coração.

Em outra foto memorável, meu Pai (“O Oportuno Surpreendente”) me segurava em seu colo. Com pouco mais de um ano, ainda que eu estivesse sorrindo no colo de meu pai, apaixonado tricolor paulista que fez questão de registrar aquela foto em que eu vestia uma camiseta do São Paulo Futebol Clube, nunca tivemos uma nova experiência como esta pois a paixão pelo Bugre não permitira algo mais que o respeito pelo Time Tricolor.

Tenho nítidas recordações de minha querida Mamãe cobrindo-me com o cobertor ao acompanhar-me em uma oração enquanto adormecia. E de outras em que, enquanto criança, a observava estudando em minha companhia e de meus irmãos. Mesmo enquanto brincávamos, conseguíamos observá-la lendo e escrevendo sobre uma mesa em um cômodo próximo. Muitas noites acordei e a flagrei atenciosa sobre os livros. Hoje consigo discernir que este foi o caminho árduo percorrido para conquista de sua carreira profissional como Técnica em Enfermagem.

Desde cedo, ainda que não tivesse esta intenção... Minha mãe me ensinava com seu exemplo, a necessidade do esforço e determinação para a concretização dos projetos de vida.

Como qualquer outro adolescente (...por isso sou capaz de compreender cada um com os quais trabalho em companhia...) tive meus desafetos com meus pais. Resultado de minha imaturidade para compreender a necessidade dos “nãos” que recebia... Só hoje tenho discernimento para compreender que sempre me disseram “sim”...

Se houve algo de bom que minha rebeldia de adolescente me proporcionou foi minha aproximação aos meus adorados e inesquecíveis avós maternos. Lembro que muitas vezes preparava uma mochila com roupas e corria com minha bicicleta para o aconchegante abraço de meu Vovô Antônio (“O Sábio dos Sábios”) e minha Vovó Pureza (“A Atenciosa e Carinhosa Inigualável”)... Lamento por minhas lágrimas não serem capaz de oportunizar ao menos mais um de nossos encontros para que pudesse sentir outra vez a felicidade de minha singela companhia manifestada em seus olhares... E poder aconchegar-nos em um longo abraço carinhoso... Minha eterna saudade... Suas histórias de vida me inspiram a cada instante desafiador do Chronos e oportunidade reflexiva do Kairós.

Até hoje uma singela realidade me permite transcender à uma reflexão complexa e digna de esforços para sua compreensão: como pode o Sábio dos Sábios não saber escrever o seu próprio nome, mas ser motivo para a escrita de uma história de vida tão fascinante e instigante? E ainda que não soubesse ler ou escrever, fosse capaz de viver, interpretar, falar, cantar e contar histórias sobre o mundo de forma tão singular, inigualável e complexa? Confesso que estou próximo de atingir o título de Doutor mas anos luz distante de sua soberana sabedoria sobre o mundo.

Ainda enquanto criança percebi que alguns professores me contavam histórias e eu as esquecia, outros me mostravam como fazer e eu tenho vagas lembranças, mas os meus preferidos eram aqueles que me envolviam e instigavam a fazer, me movimentar, agir... Com estes eu aprendi muita coisa. Inclusive que sempre há algo novo e interessante para aprender. Estes me ensinaram aprender a aprender. E me instigaram a querer fazer o mesmo por outras pessoas... Me possibilitaram sonhar e persistir no sonho e realidade de ser professor.

Não sei ao certo quando e como passei a gostar tanto de esportes, em especial o futebol. Talvez estivesse em meu DNA de brasileiro. Me lembro de fotos em que, ainda bebê, meu pai insistia em me vestir uma camisa do "São Paulo". Talvez teria dado certo se minha mãe, sempre perspicaz, não me levasse ao campo do "Guarani" em um jogo decisivo contra o próprio "São Paulo". O Guarani perdeu o jogo, mas ganhou um fiel torcedor.

Como muitas outras crianças, por algum tempo eu mantive o sonho de ser um jogador de futebol. Não sei ao certo se era o meu sonho ou o nosso sonho de DNA. Cheguei a jogar nas categorias de base do Guarani e até mesmo nas seleções Municipais de futsal de Campinas-SP e Paulínia-SP.

O futebol me proporcionava experiências de amizade, viagens, cultura, aprendizado... Tudo isso de forma divertida... Por isso se pudesse escolher, não iria à Escola, para jogar futebol. Tive um amigo que fez isso e chegou à seleção brasileira. Tive muitos amigos que fizeram isso mas vivenciaram amargas experiências no futuro. Até o momento nada de novo... A garantia do mínimo de conforto no futuro era a Escola. Desde muito cedo eu já estava convencido disso. Mas a aula que eu mais gostava continuava sendo Educação Física e eu continuava me dedicando aos treinamentos de futebol no tempo livre.

Fui amadurecendo e percebi que havia um motivo para gostar tanto do esporte e das aulas de Educação Física: A prática! O movimento! A experiência! Era isso que me fascinava.

Mais adiante, fui percebendo que aprendia Português me comunicando no Esporte ou lendo placas e mapas para chegar no campo de jogo.

Aprendia matemática calculando o placar do jogo, pontuações das equipes, analisando estatísticas ou até mesmo fazendo estimativas e estudando probabilidades de classificação em um campeonato.

Cada cidade, comunidade, estádio e time que visitávamos tinha uma História a ser compartilhada e aprendida. Detestava quando o jogo era cancelado por motivo de chuva ou quando era substituído por cansar em dias quentes e secos. Algumas Cidades tinham climas muito diferentes de outras.

Havia relações de conflito dentro da mesma equipe e na disputa com outras que não eram apenas de rivalidade esportiva, mas de onde cada um morava, que lugares frequentavam, como se alimentavam ou sobre o que ostentavam de material esportivo, roupas, objetos e veículos familiares. Também estudava estas tensões ambientais e sociais nos livros e questionários de Geografia.

Fiz vários gols que meus técnicos e amigos de equipe os denominaram como “pinturas de Arte”. Hoje, com os recursos tecnológicos disponíveis, provavelmente eu teria um portfólio de imagens e vídeos que comprovariam estas afirmações... Infelizmente não tenho muito mais que minhas memórias, algumas testemunhas oculares, troféus e medalhas como argumento.

Ficar na barreira em uma falta próxima da área era um laboratório de Física. Aprendi muito sobre esta disciplina quando fracturei a fíbula em uma disputa de bola. Meu adversário não sabia que dois corpos não ocupavam o mesmo lugar no espaço e a resistência à flexão do meu tornozelo não suportou a resultante da somatória de forças aplicadas no momento fletor.

As reações químicas resultantes das trocas gasosas e fontes de energia recrutadas em distintas situações dos jogos me possibilitavam tomar consciência das possibilidades e limites do meu corpo, bem como da necessidade de superá-los dedicando-me aos treinamentos.

Mais tarde eu entenderia que isto se chama interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Meus pais queriam, é claro, que eu fosse um profissional de sucesso em qualquer outra área que não fosse a licenciatura. Mas, convicto, optei por ser um sucesso como profissional, interpretando o interesse e satisfação pelo meu trabalho como determinantes para meu engajamento, dedicação e atuação profissional. Com o tempo fui aperfeiçoando argumentos para cada uma das sugestões de profissão que recebia. Para aqueles que me orientavam para fazer engenharia, afirmava ser o engenheiro do corpo. Ou no caso da medicina, o médico da saúde e não da doença. O remédio que sempre sugeri foi a atividade física. O medicamento que só o profissional de Educação Física pode prescrever.

Na Universidade não foi diferente, me lembro com detalhes do dia em que, ainda no primeiro ano da faculdade de Educação Física, depois de ter atingido todas as médias desejadas para o próximo ano, resolvo entrar em uma sala onde eram apresentados os Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos veteranos formandos. Em suas considerações sobre um dos trabalhos, um experiente Professor Pesquisador atentou sobre a importância e interdependência entre a pesquisa e o trabalho docente advogando que com uma calculadora de R\$1,99 se podia fazer pesquisas de valor imensurável, desmistificando o estereótipo do pesquisador e democratizando o acesso à esta carreira.

Pelo menos foi a forma como compreendi aquela fala inesquecível que me fez enxergar o universo da pesquisa como algo atingível, me instigando a manifestar esforços que me impulsionaram e oportunizaram ingressar na iniciação científica durante a graduação.

Minha motivação para ingressar na Faculdade de Educação Física era o estudo da prática do exercício para buscar certezas ao ensinar. Acabei levando isso tão a sério que ao concluir o curso minha motivação era o exercício da prática do estudo para refutar certezas ao pesquisar. Entendendo a dúvida como propulsora da curiosidade e esta como estimuladora do interesse para pesquisar e aprender a ensinar. Assim, ainda na graduação, já participava de eventos científicos apresentando trabalhos ou até mesmo como convidado para palestras ou cursos atuando na formação continuada de professores.

Mais adiante entenderia meu fascínio pela pesquisa ao me deparar com a afirmação de Teresa Sarmiento (2004) que define o bom professor como aquele capaz de ser pesquisador da própria prática.

Na Universidade, encontrei duas paixões: a descoberta pelos estudos e pesquisa em Educação Física que impulsionam minha trajetória profissional e o fadado encontro com o Amor de minha Vida, Martha (“A Intensa Entusiasta Companheira”) que me apresenta, em sua companhia, um novo sentido e significado para a minha caminhada cósmica.

A Universidade foi mesmo propulsora de transformações significativas em minha vida. Lá conheci o incrível amigo Prof. Dr. Vagner Roberto Bergamo (“O Sábio Empírico”). Um Ser Humano cujas palavras já não o definem mais. Um Profissional entusiasmado, persuasivo e sábio, capaz de conhecer e compreender a Educação Física de maneira singular. Amigo que tanto contribuiu para minha

formação humana e profissional. Parceiro e orientador de meu primeiro e muitos outros trabalhos científicos. E ainda de muitos que estão por vir... A quem serei eternamente grato por apresentar-me os encantos e significados da arte de aprender a ser Professor.

Ainda nas primeiras semanas da Graduação eis que o “Sábio Empírico” me apresenta ao Centro Interdisciplinar de Atenção ao Deficiente (CIAD), vinculado à Reitoria da PUC-Campinas, onde eram desenvolvidos alguns dos projetos de extensão da Universidade. Esta experiência me fez compreender o que mais tarde ouviria como tripé da Universidade, já que conseguia relacionar e aplicar as teorias das aulas e monitorias na graduação em atividades práticas da extensão, fomentando temas e ações de pesquisa que impulsionaram e possibilitaram o ingresso na Iniciação Científica e realização de um estudo de TCC com dados empíricos longitudinais oriundos das experiências nos projetos de extensão.

Ainda enquanto aluno de graduação, sou aprovado em um concurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e inicio minha carreira como Professor em 2006. Com tais experiências, no mesmo ano em que recebo meu diploma de Licenciatura Plena em Educação Física, inicio, concomitantemente, minha carreira como Professor da Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas.

Nos primeiros anos de atuação profissional na SEESP, a implementação da Proposta Curricular (2008) provoca relações de tensão entre o questionamento da cátedra interpretado por grande parte dos professores e otimismo por parte da gestão escolar. Um ano depois, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo é institucionalizado (SEESP, 2009). Após os três anos necessários de experiência como Professor de Educação Física, me qualifico e alcanço o credenciamento mediante processo seletivo interno para trabalhar como Professor Coordenador da SEESP atuando na Implementação do Currículo Oficial e formação de professores.

As experiências iniciais no processo de atuação profissional com a formação de professores, apresentou-me à um Universo até então desconhecido de alta exigência e responsabilidade. As experiências, estudos e pesquisas realizadas para o exercício de boas práticas de ensino e excelência nos resultados de aprendizagem dos alunos em aprender a aprender me credenciaram para atuar na formação de professores. Assim, um novo universo de conhecimento me foi apresentado. E o desafio de aprimorar as habilidades de aprender a ensinar dos

professores me cativava na mesma intensidade com que problematizávamos situações e construíamos conhecimentos colaborativamente em encontros e atividades para formação, na busca incessante de estratégias de ensino que promovessem a aprendizagem de todos os alunos.

Em experiências profissionais concomitantes no Universo do Ensino Superior, a re-organização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da PUC-Campinas (2006-2007) instiga os docentes acerca da interdisciplinaridade e da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Práticas alinhadas com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e que protagonizavam temáticas de discussão em todo e qualquer espaço com o propósito de formação de professores.

Tais experiências com o PNE (Meta nº 15) que advoga acerca da política nacional de formação dos profissionais da educação configurando-a como uma prioridade nacional, me apresentaram à luz do Paradigma do Professor Reflexivo e o Professor Pesquisador norteado por pensamentos de Jhon Dewey (1913; 1959; 1979).

Tive a honra de conhecer e tornar-me amigo de professores que me ensinaram muito mais do que técnicas para o ofício de professor, me apresentaram à uma filosofia de compreensão de existência de vida e ser professor.

Entusiasta de minha carreira como pesquisador, o Prof. Dr. Vagner Roberto Bergamo me apresenta ao sábio e inigualável amigo e Prof. Dr. Idico Luiz Pellegrinotti (“O Sábio Epistêmico”), que confia, compreende, e dispõe-se em cooperar com minha formação humana e profissional confortando-me com ideias primorosas traduzidas em singelas palavras transcendidas de significados me provocando à transcendência dos pensamentos e reflexões acerca da vida. A quem ofertarei minha eterna gratidão... Ainda sinto falta de nossos diálogos transcendentais sobre a *performance* humana, motivados pelas obras de Fritjof Capra (1997) que me permitiam alcançar mais um “Ponto de Mutação” ao refletir sobre o paradigma da complexidade dos emaranhados da “Teia da Vida”. Foi quem me conferiu a titulação de Mestre em Educação Física e a quem retribuo com título de Mestre e Professor em minha Vida pessoal e profissional.

Sabidamente Pellegrinotti, “O Sábio Epistêmico” (2004) afirma que a *Performance* humana não é obra do acaso, é sim, a própria vida no Universo e que entender a *Performance* humana como compreender a natureza individual do Ser Humano na caminhada cósmica. De fato, uma perspectiva epistêmica única e democrática sobre o conceito de performance, que passa a ser compreendido como a manifestação de toda a ação do Ser Humano com uma intenção de realizar algo em sua vida. Uma percepção diferente do convencional uso do termo performance relacionado com o desempenho esportivo de alto rendimento (TUBINO, 1992).

Durante o mestrado em Educação Física, atuo como pesquisador com bolsa pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em concomitância com as aulas que ministrava como professor. Em meu segundo ano de trabalho como professor de Educação Física (2007), vivenciei a experiência de trabalhar com as Atividades Curriculares Desportivas, também chamadas de turmas de treinamento na Escola Francisco de Assis, Diretoria de Ensino Campinas-Oeste. Um trabalho com jovens alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio, utilizando-se do treinamento em Basquetebol, me permitiu observar, empiricamente, que entre seis meses e um ano de participação no programa os alunos passam a demonstrar maior engajamento com as atividades de treinamento, bem como com o contexto escolar. Como professor, eu tinha o compromisso de participar das reuniões de Conselho de Classe e Série e deparava-me com relatos de outros professores que afirmavam a melhora de engajamento e desempenho escolar dos alunos que participavam das atividades de treinamento esportivo na unidade escolar.

Mais adiante, depois de concluir o mestrado e já promovido à professor coordenador pedagógico da unidade escolar onde trabalhava, com acesso aos resultados de desempenho escolar dos alunos que participavam e não participavam das turmas de treinamento esportivo, realizo um estudo comparativo e constato que os alunos engajados nas Atividades Curriculares Desportivas apresentam maior taxa de aprovação (consequentemente menor taxa de retenção) e taxa nula de abandono/evasão escolar. Como profissional envolvido nas ações, estabeleço a hipótese: a participação em programas de treinamento esportivo podem resultar na melhoria da qualidade de aprendizagem e rendimento escolar dos alunos?

E esta se tornaria a proposta de projeto para ingresso no Programa de Doutorado.

Pouco mais adiante, no ano de 2012, enquanto administrava minhas práticas profissionais com a dedicação em trabalhos voluntários como Coordenador Adjunto de Esporte Unificado da Special Olympics Brasil, eis que me deparo novamente com o termo tripé, desta vez relacionado à minha carreira e atividade profissional. Sou aprovado em um processo seletivo para ser professor no CIAD (que dois anos mais tarde passa a ser chamado de Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência - CIAPD). Assim, volto a atuar no campo da Extensão, enquanto mantenho, concomitantemente, a atividade de Professor Coordenador na SEESP, atuando no campo do Ensino.

Já em 2018, sou nomeado Gestor do CIAPD em minha segunda promoção por mérito neste Centro (a terceira se contar a experiência como bolsista de Extensão durante a graduação) e próximo de completar meus 37 anos, recebo a confirmação de minha aprovação para cursar o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, vinculando-me institucionalmente à Pesquisa.

Coincidência ou não, o mesmo enredo, paradigmas e desafios educacionais que contextualizaram minha concepção e que vivenciei enquanto aluno da Escola Pública e mais recentemente como professor, configuram-se como tópicos de altíssima relevância e prioridade de políticas públicas da atualidade. Exemplo disso são os esforços e movimentos de construção de uma Base Nacional Curricular Comum pautando-se na construção democrática do documento normativo que por sua vez advoga acerca da democratização da Escola e da utilização de recursos tecnológicos para a aprendizagem em um contexto inclusivo, carecendo de esforços significativos que garantam a construção de ambientes inclusivos para aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2005) que correspondam ao que preconiza a Declaração de Salamanca (1991) e à expectativa das contribuições de Paulo Freire acerca do papel imprescindível da Educação para o Ser Humano (FREIRE, 1981).

Retomando o conceito da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, prevista no art. 207 da Constituição Federal de 1988, e pautado no Plano Nacional da Educação (Lei do PNE nº 13.005/2014), em sua meta 12, estratégia 7, que preconiza a vinculação do mínimo de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação cumpridos em programas e projetos de extensão universitária, eis

que é reconhecido o valor e lançado à responsabilidade da extensão a contribuição para formação Universitária.

Enquanto profissional aprendi que devo observar e aprender mais com as crianças. Assumo que fui influenciado por Rubem Alves (2004) que ao final de sua carreira como professor relatou ter participado de centenas e centenas de eventos, congressos, cursos, seminários, simpósios que falavam sobre como ensinar as crianças, mas que, em todos os eventos que participou, nunca havia encontrado uma criança para ser ouvida ou participar do que julgavam ser o melhor para ela. Por isso aprendi a ouvi-las para aprender como ensiná-las a aprender.

Em meu recente desafio como doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, eis que encontro “A Transcendente Sábia Compreensiva”, Profa. Jussara Cristina Barboza Tortella, exemplo de competência, dedicação e atenção oferecida aos seus alunos que se encantam por sua singeleza e sabedoria. Capaz de confortá-los e desafiá-los concomitantemente com singelas palavras, que ao serem manipuladas com habilidades tão singulares, tornam-se fecundas e sábias. Professora capaz de promover a reflexão de seus alunos, sejam eles professores ou escolares, acerca de seu aprendizado mais relevante, a tomada de consciência e autorregulação, não apenas de sua aprendizagem... mas de sua vida.

Acabei não mencionando que pouco antes de ingressar no Programa de Doutorado, havia concluído a graduação em Pedagogia e conquistado a aprovação em um concurso para Diretor de Escola pela Secretaria da educação do Estado de São Paulo.

A prática esportiva me possibilitava exercitar habilidades para tomar decisões... Passar ou chutar, defender ou atacar, driblar ou recuar, etc. Sempre farei uso de tal habilidade para fazer escolhas importantes, entre elas, a de deixar de lado a possibilidade de atuar no cargo de Diretor de Escola para investir na Carreira Acadêmica.

Neste momento sou questionado pela forma de interpretar toda minha carreira profissional como professor quando sou apresentado à teoria da Autorregulação pela “Transcendente Sábia Compreensiva”, provocando-me a descobrir, redescobrir e interpretar o esporte como estratégia para a promoção da autorregulação da aprendizagem.

Acredito que em outras etapas de minha trajetória poderia ser identificado por outros codinomes, mas neste instante me considero o “Paciente Sonhador” à procura incessante por desafios sob a aconchegante companhia do Amor incondicional de sua Esposa Martha (“A Intensa Entusiasta Companheira”) que, pela oferta recíproca de seu amor incondicional, me possibilitou as experiências mais extraordinárias que poderia imaginar para minha vida:

- Ouvir as batidas de corações desde o primeiro ultrassom...;
- Sentir, por um simples toque, movimentos de manifestação da vida resultantes da euforia de um simples, mas demasiadamente complexo, reconhecimento de sua voz...;
- Presenciar o momento mágico, singular e extraordinário de nascimento dos meus filhos...;
- Ouvir pela primeira vez: “Papai”... E sempre parecerá ser a primeira vez... Especialmente quando acompanhado de: “Você é lindo e eu Te Amo”;
- Presenciar e protagonizar momentos de experiência, curiosidade, descoberta, interesse e encantamento pelo aprendizado, agora com meus filhos...

Por fim, ser protagonista na vida de meus queridos, carinhosos, companheiros, surpreendentes, fascinantes e extraordinários filhos: Nina (“A Atenciosa Encantadora Cativadora Adorada”) e Gael (“O Fascinante Aprendiz Inspirador Companheiro”).

RESUMO

O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente estudo, pautado na teoria sociocognitiva (TSC), parte da hipótese de que experiências lúdicas pautadas na prática de jogos e esportes oportunizadas às pessoas com deficiência intelectual (DI) podem promover a autorregulação da aprendizagem (AA) e favorecer o desenvolvimento de habilidades profissionais. O objetivo da pesquisa foi criar e avaliar um programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA de habilidades profissionais por pessoas com DI que frequentam instituições de atendimento especializado (IAE) e/ou o ensino regular. O programa foi apresentado no formato de material didático constituindo-se de: (a) uma narrativa (história-ferramenta) em que os personagens atuam como modelo de autorregulação e os contextos articulam-se com as atividades propostas; (b) um roteiro de práticas de jogos e esportes que estimulavam o "PLanejar" ("Bocha"), "Executar" ("Voleibol Adaptado") e "Avaliar" ("Tchoukball"); (c) complementado por uma proposta de dinâmica para *feedbacks*. Participaram da pesquisa, 42 professores especialistas (juizes) com idade entre 26 e 86 anos ($M_d=42$ anos; $M_o=38$ anos; $IQR=19,3$ anos), divididos em 03 grupos: (a) GAA (N=16), constituído por professores de diferentes áreas de formação que declararam possuir formação e/ou experiência com a AA; (b) GEF (N=19), constituído por professores com formação em Educação Física (EF) que declararam não possuir formação e/ou experiência com a AA; (c) GEF/AA (N=07), constituído por professores com formação em EF que declararam possuir também formação e/ou experiência com a AA. Para avaliar o mérito e potencial do programa "DEZPORTIVO", os professores analisaram o material didático e responderam a um questionário (escala likert) constituído de 38 questões (Q) divididas em 5 dimensões (D): D1 - Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto (D1-Q1 a D1-Q9); D2 - Estrutura da Narrativa (D2-Q1 a D2-Q8); D3 - Roteiro de atividades propostas (D3-Q1 a D3-Q4); D4: Promoção das Estratégias de AA (D4-Q1 a D4-Q10); D5 - Possibilidades didáticas e transferência (D5-Q1 a D5-Q7). Cada questão foi complementada por espaço facultativo para justificativa. Os dados quantitativos geraram gráficos de concordância (%) e comparações entre os grupos: Qui-Quadrado (x^2) para variáveis qualitativas nominais e Kruskal-Wallis para variáveis qualitativas ordinais. As dissertações facultativas geraram *corpus* textuais para as análises de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD), realizadas pelo *software* IRaMuTeQ. Diferenças estatísticas foram encontradas em 4 das 38 questões objetivas, mais especificamente, referentes aos temas: "uso das ilustrações para ensinar as estratégias de AA" (D2-Q7); "uso das ilustrações para ensinar o PLEA" (D2-Q7); "ensino da estratégia de procura de informação" (D4-Q6) e "estímulo ao recurso de tutoria" (D5-Q2). Entretanto, as respostas apresentadas pelos professores não tiveram associação com o perfil do grupo que eles integravam. Os elevados valores médios dos níveis de concordância em todas as questões avaliadas pelos grupos GAA (D1 - 91,25%; D2 - 92,97%; D3 - 89,06%; D4 - 90,63%; D5 - 92,61%), GEF (D1 - 95,26%; D2 - 98,68% D3 - 98,68%; D4 - 98,42%; D5 - 99,04%) e GEF/AA (D1 - 95,71%; D2 - 100,00% D3 - 100,00%; D4 - 100,00%; D5 - 100,00%) permitem concluir que o potencial do material didático foi reconhecido como adequado e relevante para o trabalho em IAE e Ensino Regular. Vale destacar a sugestão dos especialistas para ações de formação dos professores para maior assertividade no alcance dos resultados, mais especificamente no que se refere ao: (a) domínio da TSC e referenciais da AA; (b) atenção às necessidades de adaptação conforme as individualidades cognitivas das pessoas com DI; (c) possíveis ajustes na dinâmica de *feedbacks* para garantir a motivação dos alunos; (d) atenção às articulações das habilidades esportivas e estratégias de AA para auxiliar os alunos no processo de transferência do conhecimento para a promoção da AA de habilidades profissionais.

Palavras-chave: Esporte; Autorregulação; Deficiência Intelectual; Habilidades Profissionais.

ABSTRACT

SPORT AS A TOOL TO PROMOTE SELF REGULATION IN THE LEARNING OF PROFESSIONAL SKILLS BY PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The present study, based on the sociocognitive theory (TSC), starts from the hypothesis that ludic experiences based on the practice of games and sports provided to people with intellectual disabilities (ID) can promote self-regulation of learning (AA) and aid the development of professional skills. The objective of the research was to create and evaluate a program of practices in games and sports ("DEZPORTIVO") as a tool for promoting the AA of professional skills by people with ID who attend specialized care institutions (IAE) and/or regular education. The program was presented in the form of didactic material consisting of: (a) a narrative (story-tool) in which the characters act as a model of self-regulation and the contexts articulate with the proposed activities; (b) a plan of game and sport practices that stimulated "Planning" ("Bocce"), "Executing" ("Adapted Volleyball") and "Evaluating" ("Tchoukball"); (c) complemented by proposal for feedbacks. The research included 42 specialist teachers (judges) aged between 26 and 86 years old ($M_d=42$ years old; $M_o=38$ years old; $IQR=19.3$ years old), divided into 03 groups: (a) GAA (N=16), consisting of teachers from different training areas who declared having training and/or experience with AA; (b) GEF (N=19), consisting of teachers trained in Physical Education (PE) who declared having no training and/or experience with AA; (c) GEF/AA (N=07), teachers trained in Physical Education who also declared having training and/or experience with AA. To assess the value and potential of the "DEZPORTIVO" program, the teachers analyzed the didactic material and answered a questionnaire (likert scale) consisting of 38 questions (Q) divided into 5 dimensions (D): D1 - Adequacy of the proposal, Organization and Project Structure (D1-Q1 to D1-Q9); D2 - Narrative Structure (D2-Q1 to D2-Q8); D3 - Progression of proposed activities (D3-Q1 to D3-Q4); D4: Promotion of AA Strategies (D4-Q1 to D4-Q10); D5 - Didactic possibilities and transference (D5-Q1 to D5-Q7). Each question was complemented by an optional space for justification. Quantitative data generated agreement graphs (%) and comparisons between groups: Chi-Square (χ^2) for nominal qualitative variables and Kruskal-Wallis for ordinal qualitative variables. The optional dissertations generated textual corpus for the analysis of Similitude and Descending Hierarchical Classification (DHC), performed by the Iramuteq software. Statistical differences were found in 4 of the 38 objective questions, more specifically referring to the themes: "use of illustrations to teach AA strategies" (D2-Q7); "use of illustrations to teach PLEA" (D2-Q7); "teaching the information search strategy" (D4-Q6) and "encouraging the tutoring resource" (D5-Q2). However, the answers presented by the teachers were not associated with the profile of the group they were part of. The teachers belonging to the GAA were the most judicious in their positions regarding the levels of agreement and frequency of dissertations with criticism and/or suggestions. The high mean values of agreement levels in all questions evaluated by the GAA groups (D1 - 91.25%; D2 - 92.97%; D3 - 89.06%; D4 - 90.63%; D5 - 92.61 %), GEF (D1 - 95.26%; D2 - 98.68% D3 - 98.68%; D4 - 98.42%; D5 - 99.04%) and GEF/AA (D1 - 95.71% ; D2 - 100.00% D3 - 100.00%; D4 - 100.00%; D5 - 100.00%) allow us to conclude that the potential of the didactic material was recognized as adequate and relevant for working with IAE and Regular Education . It is worth highlighting the specialists' suggestion about teacher training for greater assertiveness in achieving results, specifically regarding: (a) proficiency in TSC and AA references; (b) attention to adaptation needs according to the cognitive individualities of people with ID; (c) possible adjustments to the proposal for feedbacks to ensure students' motivation; (d) attention to the articulations of sport skills and AA strategies to assist students in the process of transferring knowledge to promote AA of professional skills.

Keywords: Sport; Self-regulation; Intellectual Disability; Professional skills.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da idade e tempo de formação dos professores participantes da pesquisa.	326
Tabela 2. Caracterização do tempo de experiência e áreas de formação dos professores participantes da pesquisa.	327
Tabela 3. Experiência dos professores participantes da pesquisa no trabalho com pessoas com deficiência intelectual.	329
Tabela 4. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).	332
Tabela 5. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).	332
Tabela 6. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para AEE (D1-Q2).	334
Tabela 7. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação da proposta para AEE (D1-Q2).	334
Tabela 8. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).	337
Tabela 9. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).	337
Tabela 10. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).	338
Tabela 11. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).	338
Tabela 12. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).	342
Tabela 13. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).	342
Tabela 14. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).	345

Tabela 15. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).	345
Tabela 16. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).	350
Tabela 17. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).	350
Tabela 18. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).	354
Tabela 19. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).	354
Tabela 20. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).	357
Tabela 21. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).	357
Tabela 22. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).	360
Tabela 23. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).	360
Tabela 24. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).	365
Tabela 25. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).	365
Tabela 26. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2).	368
Tabela 27. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2)	368
Tabela 28. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).	370

Tabela 29. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).	370
Tabela 30. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).	373
Tabela 31. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).	373
Tabela 32. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).	376
Tabela 33. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).	376
Tabela 34. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).	377
Tabela 35. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).	377
Tabela 36. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).	381
Tabela 37. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).	381
Tabela 38. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).	382
Tabela 39. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).	382
Tabela 40. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).	388
Tabela 41. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).	388
Tabela 42. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).	391
Tabela 43. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).	392

Tabela 44. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).	392
Tabela 45. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).	392
Tabela 46. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).	395
Tabela 47. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).	396
Tabela 48. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Autoavaliação” (D4-Q1).	402
Tabela 49. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia “Autoavaliação” (D4-Q1).	403
Tabela 50. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).	405
Tabela 51. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).	405
Tabela 52. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).	407
Tabela 53. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).	408
Tabela 54. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).	410
Tabela 55. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).	410
Tabela 56. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).	413

Tabela 57. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).	413
Tabela 58. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).	416
Tabela 59. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).	416
Tabela 60. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).	418
Tabela 61. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).	419
Tabela 62. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).	420
Tabela 63. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).	421
Tabela 64. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).	423
Tabela 65. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).	423
Tabela 66. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).	425
Tabela 67. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).	425
Tabela 68. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).	432
Tabela 69. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).	432

Tabela 70. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).	433
Tabela 71. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).	433
Tabela 72. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).	434
Tabela 73. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).	434
Tabela 74. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).	434
Tabela 75. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).	434
Tabela 76. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).	435
Tabela 77. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).	435
Tabela 78. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).	437
Tabela 79. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).	437
Tabela 80. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Jogos para aprender estratégias AA (D5-Q3).	441
Tabela 81. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).	441
Tabela 82. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).	444
Tabela 83. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).	444

Tabela 84. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).	450
Tabela 85. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).	450
Tabela 86. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).	453
Tabela 87. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).	453
Tabela 88. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).	460
Tabela 89. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).	460
Tabela 90. Dados de mediana (Md), desvio interquartil (IQR) e percentuais de discordância (%D), neutralidade (%N) e concordância (%C) de cada questão.	463
Tabela 91. Valores pareados de comparação utilizando o teste Kappa para identificação de associação entre os grupos de professores considerando o conjunto de 43 questões objetivas propostas.	464

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento (BANDURA, 1978; 1991; 1996).	9
Figura 2. Representação do modelo de autorregulação da aprendizagem originado dos estudos de Zimmerman (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).	12
Figura 3. Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA 2004, 2007a).	14
Figura 4. Ciclo de resolução de problemas (STERNBERG, 2000).	41
Figura 5. Modelo pendular para o ensino do esporte coletivo, proposto por Daólio (2000).	42
Figura 6. Modelo de ensino dos jogos pela compreensão (BUNKER; THORPE, 1982).	44
Figura 7. Modelo de árvore genealógica que ilustra a integração de ações como elemento de formação da equipe e sua relação com os sistemas de jogo (GRECO, 1995, p. 19).	48
Figura 8. Dimensão estratégico-tática do sentido das tarefas dos jogadores no desencadear do jogo (GARGANTA, 1997, p. 25).	49
Figura 9. O modelo de regulação cognitiva sintetizado por Konzag (1990, p. 43).	50
Figura 10. Continuum de serviços educacionais (SCHWARTZMAN, 2013; modificado de BEIRNE-SMITH <i>et al.</i> 1998).	64
Figura 11. Estrutura geral da definição de deficiência intelectual (AMMR, 2006).	76
Figura 12. Diferentes ênfases curriculares ao longo do processo educacional do estudante com deficiência intelectual (SCHWARTZMAN, 2013; modificado de BEIRNE-SMITH <i>et al.</i> 1998).	79
Figura 13. Capa de apresentação do material didático (Projeto DEZPORTIVO”).	81
Figura 14. Modelo de processamento da informação (MARTENIUK, 1976).	93

Figura 15. Representação da proposta de intervenção pautada no Projeto “DEZPORTIVO” em adaptação ao modelo PLEA de ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA (2007a).	94
Figura 16. Proposta de atividades e modalidades esportivas conforme suas características e exigências acrescentadas ao Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a).	96
Figura 17. Ilustração representativa da quadra de bocha.	98
Figura 18. Planta ilustrativa da quadra de bocha em suas dimensões oficiais com ênfase na estrutura de delimitação do espaço.	99
Figura 19. Ilustração representativa da quadra de voleibol com identificação dos espaços da quadra e esquema de realização do rodízio dos jogadores.	104
Figura 20. Ilustração representativa da quadra de tchoukball com identificação dos espaços da quadra, sugestão de distribuição dos jogadores, síntese das regras e principais jogadas (OSHIMA; GERMANO, 2014).	111
Figura 21. Mensagem sobre a Liga Autorregulatória encaminhada por IVO para seu amigo DEZ.	142
Figura 22. Imagem dos amigos conhecendo a estante de troféu do Sr. CLARO.	152
Figura 23. Síntese das orientações para planejar (em forma de mnemônica) ensinada pelo personagem Sr. CLARO.	155
Figura 24. Ilustração do quadro criado por DEZ com as principais características dos personagens e registro do planejamento do grupo para encontrar o objeto perdido de ZED.	159
Figura 25. Ilustração síntese das orientações para estabelecer metas (em forma de mnemônica) ensinadas pelo personagem Sr. MARTE.	173
Figura 26. Imagem do troféu avistado pelos personagens fazendo referência ao modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004).	182
Figura 27. Imagem do escudo bordado no uniforme oferecido de presente ao time (referência ao Modelo PLEA proposto por Rosário (2004).	183
Figura 28. Imagem com ZED, IVO, DEZ e PORT vestindo o novo uniforme que ganharam do Sr. PORTUGA.	186

Figura 29. Ilustração síntese das orientações para planejar (em forma de mnemônica) ensinadas pela personagem PORT.	195
Figura 30. Ilustração do quadro elaborado por ZED com ações que precisaria executar para chamar seu cãozinho Tchouk, lembrando-se das iniciais de PORT.	200
Figura 31. Ilustração do quadro com registro para execução e monitoramento das ações técnicas e táticas planejadas para o jogo, lembrando das iniciais de PORT.	219
Figura 32. Alternativas técnico táticas na estrutura 1 x 0 (adaptado de SOUZA, 1999).	234
Figura 33. Ilustração síntese das orientações para avaliar (em forma de mnemônica) ensinada pelo personagem Sr. RC.	246
Figura 34. Alternativas técnico táticas na estrutura 1 x 1 (adaptado de SOUZA, 1999).	255
Figura 35. Alternativas técnico táticas na estrutura 1+1x1 (adaptado de SOUZA, 1999).	257
Figura 36. Alternativas técnico táticas na estrutura 2 x 1 (adaptado de SOUZA, 1999).	258
Figura 37. Alternativas técnico táticas na estrutura 2 x 2 (adaptado de SOUZA, 1999).	259
Figura 38. Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GAA.	331
Figura 39. Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GEF.	331
Figura 40. Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GEF/AA.	331
Figura 41. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).	332
Figura 42. Gráfico da análise de similitude: Adequação para IAE (D1-Q1).	333
Figura 43. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação da proposta para AEE (D1-Q2).	334
Figura 44. Gráfico da análise de similitude: Adequação para AEE (D1-Q2).	335
Figura 45. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).	337

Figura 46. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).	338
Figura 47. Gráfico da análise de similitude: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)) e Ensino Médio (D1-Q3(b)).	339
Figura 48. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).	342
Figura 49. Gráfico da análise de similitude: Didática e clareza do material para professores (D1-Q4).	343
Figura 50. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).	345
Figura 51. Gráfico da análise de similitude: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).	346
Figura 52. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).	350
Figura 53. Gráfico da análise de similitude: Adequação do tempo de atividades e cronograma (D1-Q6).	351
Figura 54. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).	354
Figura 55. Gráfico da análise de similitude: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).	355
Figura 56. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).	357
Figura 57. Gráfico da análise de similitude: Eficácia da proposta para adaptação curricular (D1-Q8).	358
Figura 58. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).	360
Figura 59. Gráfico da análise de similitude: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).	361
Figura 60. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GAA.	364
Figura 61. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GEF.	364
Figura 62. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GEF/AA.	364
Figura 63. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).	365

Figura 64. Gráfico da análise de similitude: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).	366
Figura 65. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2).	368
Figura 66. Gráfico da análise de similitude: Adequação do vocabulário (D2-Q2).	369
Figura 67. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).	370
Figura 68. Gráfico da análise de similitude: utilização das mnemônicas (D2-Q3).	371
Figura 69. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).	373
Figura 70. Gráfico da análise de similitude: personagens como modelo (D2-Q4).	375
Figura 71. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).	376
Figura 72. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).	377
Figura 73. Gráfico da análise de similitude: Narrativa e articulação com o ensino de estratégias de autorregulação (D2-Q5).	378
Figura 74. Gráfico da análise de similitude: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).	379
Figura 75. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).	381
Figura 76. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).	382
Figura 77. Gráfico da análise de similitude: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).	383
Figura 78. Gráfico da análise de similitude: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).	384
Figura 79. Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GAA.	387
Figura 80. Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GEF.	387
Figura 81. Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GEF/AA.	387

Figura 82. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).	388
Figura 83. Gráfico da análise de similitude: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).	389
Figura 84. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).	392
Figura 85. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).	392
Figura 86. Gráfico da análise de similitude: Atividades e o ensino das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (D3-Q2).	393
Figura 87. Gráfico da análise de similitude: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).	394
Figura 88. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).	396
Figura 89. Gráfico da análise de similitude: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).	397
Figura 90. Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GAA.	401
Figura 91. Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GEF.	401
Figura 92. Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GEF/AA.	401
Figura 93. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da Estratégia “Autoavaliação” (D4-Q1).	403
Figura 94. Gráfico da análise de similitude: Ensino da Estratégia de “Autoavaliação” (D4-Q1).	404
Figura 95. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).	405
Figura 96. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).	406
Figura 97. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).	408
Figura 98. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).	408
Figura 99. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).	410

Figura 100. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).	411
Figura 101. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).	413
Figura 102. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).	414
Figura 103. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).	416
Figura 104. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).	417
Figura 105. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).	419
Figura 106. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).	419
Figura 107. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).	421
Figura 108. Gráfico da análise de similitude: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).	422
Figura 109. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).	423
Figura 110. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).	424
Figura 111. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).	425
Figura 112. Gráfico da análise de similitude: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).	426
Figura 113. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GAA.	431
Figura 114. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GEF.	431
Figura 115. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GEF/AA.	431
Figura 116. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).	432
Figura 117. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).	433

Figura 118. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).	434
Figura 119. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).	434
Figura 120. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).	435
Figura 121. Gráfico da análise de similitude: articulação entre a narrativa (história-ferramenta) e o roteiro de atividades possibilitando promover: (a) interesse dos alunos, (b) relações com o cotidiano, (c) aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem, (d) aprendizagem do modelo PLEA e (e) autorregulação da aprendizagem dos alunos (D5-Q1).	436
Figura 122. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).	437
Figura 123. Gráfico da análise de similitude: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).	438
Figura 124. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).	441
Figura 125. Gráfico da análise de similitude: jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).	442
Figura 126. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).	444
Figura 127. Gráfico da análise de similitude: Proposta de <i>feedback</i> para aprender estratégias AA (D5-Q4).	445
Figura 128. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).	450
Figura 129. Gráfico da análise de similitude: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).	451
Figura 130. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).	453
Figura 131. Gráfico da análise de similitude: Transferência do conhecimento (D5-Q6).	454
Figura 132. Gráfico <i>box plot</i> das avaliações sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).	460
Figura 133. Gráfico da análise de similitude: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).	461

- Figura 134.** Dendograma com a estrutura das considerações realizadas pelos professores avaliadores acerca das questões que constituem as dimensões de análise e avaliação do projeto. 466
- Figura 135.** Organograma das classes que compõem a estrutura da Proposta do Projeto “DEZPORTIVO”, conforme avaliação dos professores especialistas. 468
- Figura 136.** Gráfico ilustrando a significância dos relatos característicos de cada grupo de professores (GAA, GEF e GEF/AA) em cada classe de análise hierárquica decrescente (CHD). 469

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fases do processo auto-regulatório (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986).	17
Quadro 2. Modelo Instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem com aplicações para professores e estudantes (EMÍLIO; POLYDORO; 2017).	23
Quadro 3. Estrutura de uma proposta de formação continuada de professores ancorada na autorregulação, com foco na produção de materiais didáticos (SILVA, 2020).	25
Quadro 4. Classificação em função da relação de cooperação e oposição (adaptado de GONZALEZ, 2004).	36
Quadro 5. Classificação em função das características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva (adaptado de GONZALEZ, 2004).	38
Quadro 6. Sistema de classificação dos esportes em função: da relação com o adversário, lógica de comparação de desempenho, possibilidades de cooperação e características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva (GONZALES 2004).	38
Quadro 7. Fases do processo auto-regulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986), articuladas com as habilidades esportivas (GARGANTA, 1998b; GONZALES, 2004).	55
Quadro 8. Ranking elaborado pelo <i>World Economic Forum</i> (2018) contento as 10 habilidades necessárias a todos os profissionais até 2020.	73
Quadro 9. Níveis de deficiência e de escolarização (MAZZOTTA, 1987, p. 22).	75
Quadro 10. Elementos básicos que compõem uma narrativa (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).	86
Quadro 11. Principais características dos personagens.	88
Quadro 12. Personagens e suas principais características no enredo da narrativa.	88

Quadro 13. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação para (Planejar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.	118
Quadro 14. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação para (Executar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.	120
Quadro 15. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação (Avaliar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.	122
Quadro 16. Interface entre as fases do processo autorregulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a), estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 1986; 1988), habilidades profissionais (World Economic Fórum, 2016; 2018) e habilidades esportivas (GONZALES, 2004).	126
Quadro 17. Distribuição das etapas e encontros do Projeto “DEZPORTIVO”.	128
Quadro 18. Informações sobre Atividade “Camisa do time”.	130
Quadro 19. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Camisa do Time” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	131
Quadro 20. Informações sobre Atividade “Entrevista ao jornalista”.	132
Quadro 21. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Entrevista ao jornalista” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	132
Quadro 22. Informações sobre Atividade “Jogar bem é...”.	133
Quadro 23. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Jogar bem é...” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	134
Quadro 24. Informações sobre Atividade “Reforço para o time”.	146

Quadro 25. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Reforço para o time” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	147
Quadro 26. Informações sobre Atividade “Experimentando o jogo!”	163
Quadro 27. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Experimentando o jogo!” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	164
Quadro 28. Informações sobre a atividade “Organizando o espaço de jogo”.	165
Quadro 29. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Organizando o espaço de jogo” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	166
Quadro 30. Informações sobre Atividade “Planos para Jogar”.	175
Quadro 31. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Planos para jogar” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	176
Quadro 32. Informações sobre a atividade “Cantando a bola”.	177
Quadro 33. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Cantando a bola” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	178
Quadro 34. Informações sobre a atividade “Quem joga e quando joga?”.	179
Quadro 35. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “Quem joga e quando joga?” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	180
Quadro 36. Informações sobre a atividade “Manipulando diferente”.. . . .	187
Quadro 37. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Manipulando diferente” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	187
Quadro 38. Informações sobre a atividade “De amigo para amigo”	188

Quadro 39. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “De amigo para amigo” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	189
Quadro 40. Informações sobre a atividade “Desafio da Descoberta”.	191
Quadro 41. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Desafio da Descoberta” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	192
Quadro 42. Informações sobre Atividade “Scout - Obtendo Resultados”.	202
Quadro 43. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Scout - Obtendo Resultados” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	203
Quadro 44. Informações sobre a atividade “Disputando pontos”.	204
Quadro 45. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Disputando pontos” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	205
Quadro 46. Informações sobre a atividade “Sugerindo regras”.	206
Quadro 47. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Sugerindo regras” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	207
Quadro 48. Informações sobre a atividade “Como joga o adversário”.	208
Quadro 49. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Como joga o adversário” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	209
Quadro 50. Informações sobre Atividade “Como superar o adversário”.	210
Quadro 51. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Como superar o adversário” (estudando o jogo / novas informações) e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	212

Quadro 52. Informações sobre a atividade “Quadro tático”.	214
Quadro 53. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Quadro tático” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	215
Quadro 54. Informações sobre Atividade “Treinamento específico (a vez do Tchoukball)”	221
Quadro 55. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Treinamento específico (a vez do Tchoukball)” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	222
Quadro 56. Informações sobre a atividade “Escalando o time”.	223
Quadro 57. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Escalando o Time” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	225
Quadro 58. Informações sobre a atividade “Eu com a Bola”.	235
Quadro 59. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Eu com a Bola” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	237
Quadro 60. Informações sobre a atividade “Nós com a Bola”.	239
Quadro 61. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Nós com a Bola” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	240
Quadro 62. Informações sobre Atividade “Nós com a Bola para a meta”.	252
Quadro 63. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Nós com a Bola para a meta” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	254
Quadro 64. Informações sobre Atividade “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”.	260
Quadro 65. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	262

Quadro 66. Informações sobre Atividade “Treinamento específico de Tchoukball”	264
Quadro 67. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Treinamento específico de Tchoukball” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	266
Quadro 68. Informações sobre Atividade “Jogadas Ensaaiadas”.	267
Quadro 69. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Jogadas Ensaaiadas” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	268
Quadro 70. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o planejar).	275
Quadro 71. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o executar).	276
Quadro 72. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o avaliar).	277
Quadro 73. Informações sobre Atividade “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”.	277
Quadro 74. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	278
Quadro 75. Informações sobre Atividade “Entrevistando os Campeões”.	280
Quadro 76. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Entrevistando os campeões” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.	281
Quadro 77. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejamento (Parte I) - “Quero Jogar”.	283
Quadro 78. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte II) - “Muito Prazer Sr. CLARO!”.	287

Quadro 79. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte III) - “Ensinaamentos do Sr. MARTE!”.	292
Quadro 80. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte IV) - “Juramento do Atleta”.	294
Quadro 81. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte V) - “PORT, a Criativa” e “A Superação de ZED”.	296
Quadro 82. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte VI) - “Apito Inicial”.	298
Quadro 83. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VII) - “Revendo a Estratégia” e “Dia de mais um Jogo”.	300
Quadro 84. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VIII) - “Mais do que treinar para a Liga”.	304
Quadro 85. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte IX) - “Final de Campeonato! Valendo Troféu!”.	308
Quadro 86. Estrutura do questionário para avaliação do projeto.	314
Quadro 87. Estrutura da Escala <i>Likert</i> adotada para a pesquisa.	315
Quadro 88. Questões que constituíram a Dimensão 1: “Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto”.	315
Quadro 89. Questões que constituíram a Dimensão 2: “Estrutura da Narrativa”.	317

Quadro 90. Questões que constituíram a Dimensão 3: “Roteiro de Atividades Propostas”.	317
Quadro 91. Questões que constituíram a Dimensão 4: “Promoção das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem”.	318
Quadro 92. Questões que constituíram a Dimensão 5: “Possibilidades Didáticas e Transferência”.	319
Quadro 93. Exemplos introdutórios e questões norteadoras referente à manifestação das soft skills como possível resultado das transferências de conhecimento acerca da aprendizagem das respectivas estratégias de AA e habilidades esportivas.	458

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

(A)	Fase Avaliar do Ciclo PLEA
AA	Autorregulação da Aprendizagem
AEE	Atendimento educacional especializado
CP	Concordo parcialmente
CT	Concordo totalmente
CQT	Concordo quase totalmente
D	Dimensão (referente à divisão do questionário de avaliação por temas)
DI	Deficiência Intelectual
DP	Discordo parcialmente
DQT	Discordo quase totalmente
DT	Discordo totalmente
(E)	Fase Executar do Ciclo PLEA
EF	Educação Física
GAA	Sigla que identifica o grupo desta pesquisa formado por professores de diferentes áreas de formação que declararam possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da Autorregulação da Aprendizagem.

GEF	Sigla que identifica o grupo desta pesquisa formado por professores formado por professores com formação em Educação Física que declararam não possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da Autorregulação da Aprendizagem.
GEF/AA	Sigla que identifica o grupo desta pesquisa formado por professores formado por professores com formação em Educação Física que declararam possuir também formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da Autorregulação da Aprendizagem.
GPAI	<i>Game Performance Assessment Instrument</i> (instrumento de avaliação do desempenho no jogo).
IAE	Instituição de atendimento especializado
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IQR	Amplitude Interquartil. Na estatística descritiva, a amplitude interquartil (IQR) é uma medida de dispersão, sendo determinada pela diferença entre o quartil superior (Q3) e quartil inferior (Q1).
IAE	Instituição de Atendimento Especializado.
IRaMuTeQ	Software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse.
M_d	Mediana

Mo	Moda
N	Representa o número de participantes em uma amostra de pesquisa.
NED	Não estou decidido
(PL)	Fase Planejar do Ciclo PLEA
PLEA	Modelo teórico de aprendizagem autorregulada que consiste no ciclo inter e intrafases de Planejar (PL), Executar (E) e Avaliar (A) proposto por Rosário; Núñez e Gonzalez-Pianda (2004; 2007a).
Q	Questão (referente à cada questão elaborada para o questionário de avaliação).
R	Linguagem de programação voltada à manipulação, análise e visualização de dados.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGfU	<i>Teaching Games for Understanding</i> (ensinando jogos pela compreensão)
TSC	Teoria Sociocognitiva (BANDURA, 1986)
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
x²	Teste estatístico não paramétrico (qui-quadrado)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	08
1.1 A Autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.....	08
1.2 Autorregulação da Aprendizagem (AA).....	11
1.3 Desenvolvimento dos níveis de Autorregulação da Aprendizagem (AA).....	15
1.4 As Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem.....	16
1.5 A autorregulação da aprendizagem: impactos e intervenção.....	18
1.6 Autorregulação na perspectiva da prática profissional docente....	21
CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE...	27
2.1 Contextos e identidades da Educação Física.....	27
2.2 A Identidade da Educação Física Assumida para a Tese.....	30
2.3 Definições acerca do Jogo, Esporte e o Jogo Esportivo.....	33
2.4 Classificação dos Esportes.....	35
2.5 O Modelo Pendular para o Ensino do Esporte Coletivo.....	39
2.6 O modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU).....	43
2.6.1 Mensuração do comportamento tático em jogos esportivos coletivos.....	45
2.7 O método situacional para o desenvolvimento da capacidade tática de jogo.....	47
2.8 A temática da Autorregulação no campo da Educação Física: o modelo PLEA no Contexto do Esporte.....	51
2.9 Pesquisas com a temática da Autorregulação no campo da Educação Física.....	53
CAPÍTULO III - A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SINGULARIDADES E POSSIBILIDADES.....	57
3.1 Aspectos Históricos.....	57
3.2 O Acesso à Educação e Inclusão Escolar como Direito da Pessoa com Deficiência.....	61

3.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	64
3.4 O Atendimento Institucional Especializado e os Programas de Preparação Profissional para Inclusão no Mundo do Trabalho.....	66
3.5 O Direito da Pessoa com Deficiência à Inclusão no Mercado de Trabalho.....	68
3.6 Mais que um direito conquistado, um reconhecimento.....	71
3.7 Perfil e processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.....	74
CAPÍTULO IV – MATERIAL DIDÁTICO: O PROJETO “DEZPORTIVO”	80
4.1 Nota Prévia aos Professores.....	82
4.2 Nota prévia aos alunos.....	84
4.3 A Proposta: Fundamentação Teórica.....	85
4.4 A Proposta: Metodologia.....	87
4.5 Projeto “DEZPORTIVO”: História Ferramenta - Narrativa	87
4.5.1 Conhecendo os Personagens da Narrativa.....	88
4.6. Projeto “DEZPORTIVO”: Roteiro das Atividades de Jogos e Esportes pautado no Método Situacional com Processos Cognitivos no Esporte.....	91
4.6.1 Modalidades Esportivas que constituem o Projeto “DEZPORTIVO”.....	95
A) A proposta do Jogo de Bocha.....	96
B) A proposta do Jogo de Voleibol Adaptado.....	100
C) A proposta do Jogo de Tchoukball.....	108
4.6.2 Considerações acerca da utilização das modalidades apresentadas e possibilidades de adaptação com outras modalidades esportivas.....	115
4.7 Projeto “DEZPORTIVO”: Proposta para Feedback.....	116
4.8 Material com orientações e sugestões para o desenvolvimento....	124
4.8.1 O Projeto “DEZPORTIVO”: Articulação e Transferência...	124
4.8.2 O Projeto “DEZPORTIVO”: Organização.....	127
4.8.3 O Projeto “DEZPORTIVO”: Desenvolvimento.....	129

4.8.4 Bem-vindos à Liga da Aprendizagem Autorregulatória!...	129
A) Temporada Preparatória (planejar).....	129
Atividade 1: “Camisa do time”.....	129
Atividade 2: “Entrevista ao jornalista”.....	131
Atividade 3: “Jogar bem é...”.....	133
Atividade 4 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE I).....	134
a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte I): Quero jogar!.....	135
Atividade 4: “Reforço para o Time”.....	145
Atividade 5 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE II).....	148
b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte II): Muito Prazer Sr. CLARO!.....	148
Atividade 5: “Experimentando o jogo!” Um convite para a prática espontânea do planejar.....	162
Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”	164
Atividade 7 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE III).....	167
c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte III): Ensinos do Sr. MARTE!.....	167
Atividade 7: “Planos para jogar” (ação no jogo / Tática).....	174
Atividade 8: “Cantando a bola”.....	177
Atividade 9: Quem joga e quando joga? (estratégias sobre quem atua em determinada situação de jogo - exemplo ponteiro e atirador).....	179
B) Temporada Qualificatória (Executar).....	181
Atividade 10 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE IV).....	181
a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte IV): Juramento do Atleta.....	181
Atividade 10: “Manipulando diferente”.....	186
Atividade 11: “De amigo para o amigo”.....	188
Atividade 12: “Desafio da Descoberta”.....	190
Atividade 13 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE V).....	193

b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte V): PORT, a Criativa! / A Superação de ZED.....	193
Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”.....	201
Atividade 14: “Disputando pontos”.....	204
Atividade 15: “Sugerindo regras”.....	206
Atividade 16: “Como joga o adversário”.....	208
Atividade 17: “Como superar o adversário” (estudando o jogo / novas informações).....	210
Atividade 18: “Quadro tático”	213
Atividade 19 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VI).....	216
c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte VI): Apito Inicial!.....	216
Atividade 19: “Treinamento específico” (a vez do Tchoukball).....	220
Atividade 20: “Escalando o Time”.....	222
C) Temporada Eliminatória (Avaliar).....	226
Atividade 21 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VII).....	226
a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VII): Revedo a estratégia / Dia de mais um Jogo.....	226
Atividade 21: “Eu com a bola”.....	234
Atividade 22: “Nós com a Bola”.....	238
Atividade 23 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VIII).....	241
b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VIII): Mais do que treinar para a Liga.....	241
Atividade 23: “Nós com a Bola para a Meta”.....	251
Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”.....	254
Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”.....	262
Atividade 26: “Jogadas ensaiadas” (do quadro tático para a quadra de jogo).....	266

Atividade 27 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE IX).....	269
c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte IX): Final de Campeonato! Valendo Troféu!.....	269
Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” (Retrospectiva para Jogo Final).....	273
Atividade 28: “Entrevistando os Campeões” (Habilidades conquistadas no projeto e sua relação na Escola e no Trabalho).....	279
4.9 Material de Apoio aos Professores para mediação das discussões sobre a narrativa (guia para a narrativa e discussões sobre as atividades realizadas).....	282
CAPÍTULO V - METODOLOGIA.....	310
5.1 Tipo de Pesquisa.....	310
5.2 Problema de Pesquisa.....	310
5.3 Hipótese.....	310
5.4 Participantes.....	311
5.5 Material e Método.....	312
5.5.1 Criação do Material Didático: O Projeto “DEZPORTIVO”.....	312
5.5.2 Produção de Material Empírico.....	313
A) Questionário para Professores.....	314
5.6 Análise do Material Empírico.....	321
5.7 Análise Estatística.....	323
5.8 Procedimentos éticos.....	324
VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	326
6.1 Caracterização dos participantes.....	326
6.2 Avaliação do projeto (material didático) “DEZPORTIVO”... ..	329
6.2.1 Dimensão 1: Adequação da Proposta, Organização e Estrutura do Projeto.....	330
6.2.2 Dimensão 2: Estrutura da Narrativa.....	363
6.2.3 Dimensão 3: Roteiro de atividades propostas.....	386
6.2.4 Dimensão 4: Promoção das estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (AA).....	400

6.2.5 Dimensão 5: Possibilidades didáticas e transferência.....	430
6.2.6 Todas as Dimensões: Análise Hierárquica Decrescente (CHD).....	465
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	487
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	490
GLOSSÁRIO	525
ANEXOS.....	526
ANEXO 1. Termo de autorização para realização do trabalho de pesquisa.....	526
ANEXO 2. Questionário do Projeto "DEZPORTIVO" - Avaliação dos Especialistas sobre a proposta de criação e desenvolvimento.....	527
ANEXO 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	553
ANEXO 4. Parecer consubstanciado de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	556

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea desafia os seres humanos à uma necessidade constante e contínua de aprendizado para o acompanhamento e apropriação de conhecimentos característicos do processo de inovação e tecnologia que abarcam todos os contextos e esferas sociais.

Concomitante ao intenso processo de inovação e avanço tecnológico contemporâneo, questões referentes aos direitos humanos e compromisso social abrem espaço para discussões referentes à acessibilidade (BRASIL, 2015a; 2015b) e sustentabilidade (ONU, 2015) das relações humanas com os pares e ambiente, respectivamente.

Com isto, surgem os recentes conceitos de inovação e tecnologia social que desafiam a sociedade na busca de soluções estratégicas, conceituais, tecnológicas e organizacionais que correspondam às necessidades sociais de todos os tipos (das condições de trabalho e educação até desenvolvimento de comunidades e saúde) para promoção do desenvolvimento e fortalecimento da sociedade civil.

Dentre as atuais questões sociais que merecem atenção e são apresentadas como contextos para intervenções, destacam-se as agendas da acessibilidade à educação de qualidade e oportunidade de trabalho.

Embora as agendas em questão se estendam à todas as pessoas, a literatura adverte que dentre àquelas com deficiência, historicamente, residem os índices mais preocupantes de acessibilidade aos espaços de participação social, especialmente o acesso à educação e trabalho (AOKI, 2008; MORAIS 2017; PORTAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO, 2018; BRASIL 2018).

Segundo o IBGE (2010), aproximadamente 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. A deficiência intelectual (DI) acomete aproximadamente 2,6 milhões de brasileiros, o que representa aproximadamente 2 % da população.

A garantia do acesso à educação e direito à aprendizagem é citada e argumentada em diferentes documentos, dos quais se destacam a Constituição Brasileira, Legislações e Declarações Universais de Direitos Humanos, além da notoriedade em periódicos acadêmicos dada a relevância do tema para a comunidade científica.

O artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) advoga que o ensino será ministrado com base em oito princípios, sendo o primeiro deles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que diz respeito à acessibilidade.

A lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como “lei de cotas” para pessoas com deficiência, estipula a obrigatoriedade de contratação destas pessoas conforme percentual que varia de forma proporcional ao número de colaboradores da organização.

Ainda que existam legislações favoráveis que garantam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar e profissional, oficiosamente o acesso à educação de qualidade e oportunidades de trabalho ainda são insatisfatórias, especialmente entre as pessoas com DI (AOKI, 2008; MORAIS 2017; PORTAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO, 2018; BRASIL 2018).

Os artigos 27 e 34, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) advogam respectivamente acerca das questões de acesso à educação e oportunidade de trabalho.

Sendo assim, dada a data recente da legislação, embora o acesso à escola seja uma obrigatoriedade, muitas pessoas com deficiência não usufruíram deste direito. À estas pessoas são ofertados programas de preparação e qualificação profissional por instituições de atendimento especializado que visam promover o desenvolvimento de habilidades profissionais e possibilitar-lhes o acesso ao mundo do trabalho.

Frente aos desafios de promoção da aprendizagem de indivíduos singulares em seus interesses, formas de agir, pensar, se comunicar, se movimentar e, especialmente, aprender, exige-se do professor um exercício contínuo de busca e/ou aprimoramento das habilidades, estratégias e/ou procedimentos que possibilitem o constante aprender a ensinar.

Ávila (2017) aponta a necessidade de oferecer ao professor em formação, condições favoráveis à análise, reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, como condição para qualificação de sua docência, utilizando-se dos princípios da autorregulação para aprender e ensinar.

Uma pesquisa em que o engajamento de professores (estudantes do último período do curso) de Educação Física em um programa de incentivo à criatividade e à inclusão revelou-se como profícua experiência na condução ao reconhecimento de técnicas de trabalho adequadas para contextos e sujeitos determinados,

transcendendo à alteridade e ressignificação das representações e práticas sociais características dos ambientes de ensino e aprendizagem (SILVA, 2008).

Diante disso, é reconhecido o papel determinante do professor na promoção do aprendizado do aluno. Damasceno e Negreiros (2018) salientam a necessidade de o profissional buscar meios para o favorecimento do sucesso nas experiências de ensino e aprendizagem escolar.

Estudos revelam dados que enaltecem o alcance metacognitivo do sentido e valorização da aprendizagem como promotor do processo de aprendizagem ilustrado por desempenhos acadêmicos superiores apresentados por alunos capazes de atuar como agentes de seu processo autorregulatório de aprendizagem (ROSÁRIO; ALMEIDA, 1999; ZIMMERMAN, 2002; ROSÁRIO et al., 2008).

Há referências de que alunos que apresentam limitações ou impedimentos para aprender sejam beneficiados por intervenções para promoção da autorregulação da aprendizagem (AA) revelando-se a eficácia no estímulo às competências autorregulatórias e resultando na minimização das dificuldades apresentadas pelos alunos (FIGUEIREDO, 2013).

De acordo com Zimmerman (1990; 2013) os estudantes capazes de autorregular suas aprendizagens são aqueles que assumem responsabilidades pessoais para controlar e dirigir seu processo de aprendizagem.

Este processo pode ser o grande diferencial para alcance do sucesso nas relações de ensino e aprendizado. Uma vez estimulado a elevar sua maturidade sobre o autoconhecimento e autonomia acerca das singularidades de aprendizado, o aluno pode compreender como aprender melhor e se responsabilizar por este processo, elevando suas possibilidades de sucesso nas situações de aprendizado escolar, profissional, enfim, na vida. Para a Emílio e Polydoro (2017) a importância do desenvolvimento da AA está relacionada exatamente à necessidade do aprendizado contínuo por toda a vida.

A literatura sugere que os processos de AA podem ser ensinados, capacitando os alunos com competências que podem ser transferidas para o mundo externo (TINTO; GOODSSELL, 1994; THOMAS, 2002).

Ao valorizar o indivíduo como ser ativo e com inteligência que o torna capaz de administrar seus interesses e esforços para o curso de uma nova experiência, Dewey (1913; 1959; 1979) concluiu que agir com uma meta é sinônimo de agir inteligentemente. A reflexão de Dewey é retomada na lógica da perspectiva

sociocognitiva de Bandura (1986) que considera a influência recíproca do próprio indivíduo, do seu meio físico e social sobre as cognições, motivações e comportamentos que compõem os processos de aprendizagem (BANDURA, 1986; 1999).

Ao reconhecer que o fenômeno da aprendizagem está condicionado ao despertar do interesse que permitirá direcionar o esforço e promover o prazer em determinada aprendizagem, o processo de busca e escolha por estratégias adequadas de ensino que considerem as diferenças das capacidades, possibilidades e maneiras singulares de aprender são determinantes para a promoção efetiva da aprendizagem.

A compreensão deste contexto nos leva a repensar as propostas de trabalho da educação, valorizando o protagonismo do professor como mediador do processo de aprendizagem e enaltecendo a necessidade de criar materiais e métodos de trabalho que atendam e promovam condições favoráveis para o aprendizado significativo de todos os alunos, especificamente aqueles com DI.

Mafta (2008) considera que a criança com DI apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, evidenciando como necessária a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas que possibilitem a este aluno desenvolver suas habilidades cognitivas e evoluir em sua aprendizagem.

Um contexto essencialmente concreto, prático e lúdico como o jogo e a atividade esportiva podem preencher as lacunas de dificuldades apresentadas pelas pessoas com DI, favorecendo e potencializando o engajamento em atividades de ensino com vista à promoção da aprendizagem.

A participação de pessoas com DI em atividades esportivas parece uma área frutífera para promover a inclusão social (MCCONKEY et al., 2013). Mais especificamente, Pinto e Góes (2006) destacam os benefícios das atividades de esporte, cultura e lazer, para o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência.

A natureza e experimentação interdisciplinar do esporte o potencializa enquanto estratégia para a promoção da aprendizagem ativa considerando a complexidade concomitante da interação entre o indivíduo e o contexto esportivo em suas manifestações físicas, cognitivas e sociais.

A natureza prática e caráter lúdico dos esportes estimula a manifestação de um comportamento lógico-estratégico e proativo frente às situações problemas que se

apresentam nos contextos, valorizando cada experiência como oportunidade para aquisição e/ou aprimoramento de habilidades das pessoas com DI.

O presente estudo parte da hipótese de que a prática esportiva possa ser um contexto em potencial para o estímulo e promoção da AA.

Estudiosos do processo de AA defendem o impacto positivo da aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico (ROSÁRIO; ALMEIDA, 1999; ROSÁRIO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; ROSÁRIO et al., 2001; VEIGA SIMÃO et al., 2017).

Desta forma, uma vez identificado o potencial de intervenções pautadas na prática esportiva como ferramenta para a promoção da AA, acredita-se que seja possível apontar indícios acerca do impacto desta natureza de intervenção estruturada no desenvolvimento da aprendizagem e desempenho acadêmico, especialmente em pessoas com DI.

Considerando tais aspectos, estabeleceu-se como objetivo geral:

- Criar e avaliar um programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA de habilidades profissionais por pessoas com DI.

E por objetivos específicos:

- Criar um programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA;
- Avaliar o potencial do programa (material didático) segundo a análise de professores especialistas (juízes) com formação em AA e/ou EF;
- Analisar a influência do ensino de estratégias de AA a partir da prática esportiva como ferramenta para a promoção da AA de habilidades profissionais em pessoas com DI.

Portanto, defende-se a tese de que um programa ("DEZPORTIVO") de práticas em jogos e esportes, fundamentado na teoria sociocognitiva (Bandura, 1986a), na Teoria Crítico Emancipatória (KUNZ, 2006a; 2006b; 2010) e no modelo de aprendizagem autorregulada de Rosário, Núñez e González-Pienda (2004; 2007a), constitui-se como ferramenta de intervenção para promoção da AA de habilidades profissionais por pessoas com DI.

Para alcance desta pretensão, a presente tese tem seu referencial teórico apresentado em cinco capítulos conforme segue a descrição.

No Capítulo I, "AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM", articula-se a prática pedagógica pautada na influência dos conhecimentos de John Dewey (1913;

1959; 1979) em interface com a teoria social cognitiva de Bandura (1986a) e os modelos de aprendizagem autorregulada propostos por Barry Zimmermam (2000; 2002) e Pedro Sales Rosário acompanhado por Núñez e González-Pianda (2004; 2007a). São referenciados os trabalhos na área da autorregulação e seus impactos significativos na promoção da aprendizagem, oferecendo destaque a projetos já existentes e consagrados de promoção de estratégias para AA (ROSÁRIO, 2015; 2016; 2019; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2017) e promoção de estratégias para autorregulação da escrita (VEIGA SIMÃO, 2017). Considerando construção de uma proposta de intervenção como trabalho de construção metodológica para ensino pelo professor e situação de aprendizagem para os alunos, apresenta-se pesquisas que abordam propostas de autorregulação do trabalho docente, bem como as propostas de projetos e/ou programas de promoção da AA pelos alunos.

No Capítulo II, “O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE”, procurou-se destacar a identidade pedagógica da Educação Física enquanto área do conhecimento que estuda e promove intervenções na Cultura Corporal do Movimento, mais especificamente, o potencial pedagógico de propostas sistematizadas de trabalho envolvendo os elementos jogo e esporte. Pautando-se na abordagem crítico-superadora de Eleonor Kuns (2006; 2010) e no método situacional proposto por Pablo Ruan Greco (1995; 1999; 2006), foram apresentados os pressupostos epistemológicos que se articulam com o modelo de aprendizagem autorregulada de Rosário, Núñez e González-Pianda (2004; 2007a). que fundamentaram a criação da proposta de intervenção “DEZPORTIVO” que será apresentada no Capítulo IV.

No capítulo III, “A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SINGULARIDADES E POSSIBILIDADES”, explana-se acerca das questões culturais que delineiam os determinantes de exclusão e limiars de acessibilidade em diferentes contextos históricos. Da exclusão social e escassa possibilidade de aprendizagem, passando pela institucionalização até alcançar o direito pleno de acesso à escola, preparação e qualificação profissional e inclusão no mundo do trabalho. É neste contexto contemporâneo de desafio à promoção da aprendizagem em ambientes democráticos e de diversidade que se articula o destaque à relevância do protagonismo do professor como agente em constante busca de propostas metodológicas que proporcionem de fato o aprendizado de todos os alunos. Anuncia-

se a criação do programa sistematizado de intervenção “DEZPORTIVO”, minuciosamente apresentado no capítulo seguinte.

No Capítulo IV, “PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PROJETO DEZPORTIVO” é apresentada detalhadamente a proposta de intervenção, criada pelo autor, como metodologia para a promoção da AA pautada no contexto e prática esportiva. O programa é composto por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes que estimulam o "planejar" ("bocha"), "executar" ("voleibol adaptado") e "avaliar" ("tchoukball"). A utilização de narrativas pressupõe o envolvimento dos alunos em um contexto lúdico em que se apresentam desafios para conquista de objetivos e habilidades esportivas (GONZALES, 2004) em consonância e diálogo permanente com a identificação e utilização de estratégias de promoção da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1986; 1988) para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desempenho esportivo. Para cada uma das atividades propostas, paralelamente às orientações de utilização e aplicação de cada uma das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988), articula-se o alinhamento de suas relações específicas com as habilidades esportivas (GONZALEZ, 2004) e profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018). Desta forma, espera-se proporcionar aos alunos a experimentação prática de estratégias de AA para alcance das metas de jogo e desenvolvimento de habilidades esportivas instigando-os a reconhecerem sua relevância para o processo de desenvolvimento de habilidades profissionais.

No Capítulo V, “METODOLOGIA” constam as informações referentes à realização da pesquisa, incluindo a criação de um questionário para avaliação do projeto (material didático) “DEZPORTIVO” pelos professores especialistas da área da Autorregulação e/ou Educação Física.

Os Capítulo VI e VII referem-se a “ANÁLISE DOS RESULTADOS” e “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, respectivamente.

CAPÍTULO I - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (AA)

Nesta tese, a autorregulação foi explorada do ponto de vista particular da Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura (1986a), e tem como foco a elaboração de uma proposta de intervenção pautada no contexto e prática esportiva para o desenvolvimento da AA de pessoas com DI.

1.1 A Autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

Ao compreender o indivíduo como ser ativo (agente) e com inteligência que o torna capaz de administrar seus interesses e esforços para o curso de uma nova experiência, Dewey (1913; 1959; 1979) conclui que agir com uma meta é sinônimo de agir inteligentemente. Como dito, a reflexão de Dewey é retomada na lógica da perspectiva sociocognitiva de Albert Bandura (1986a).

Bandura (1986a; 1986b; 1989) nos apresenta o conceito de agência humana enquanto capacidade dos seres humanos em protagonizar decisões e realizar ações pessoais, delegadas e coletivas que interferem no curso dos eventos da vida.

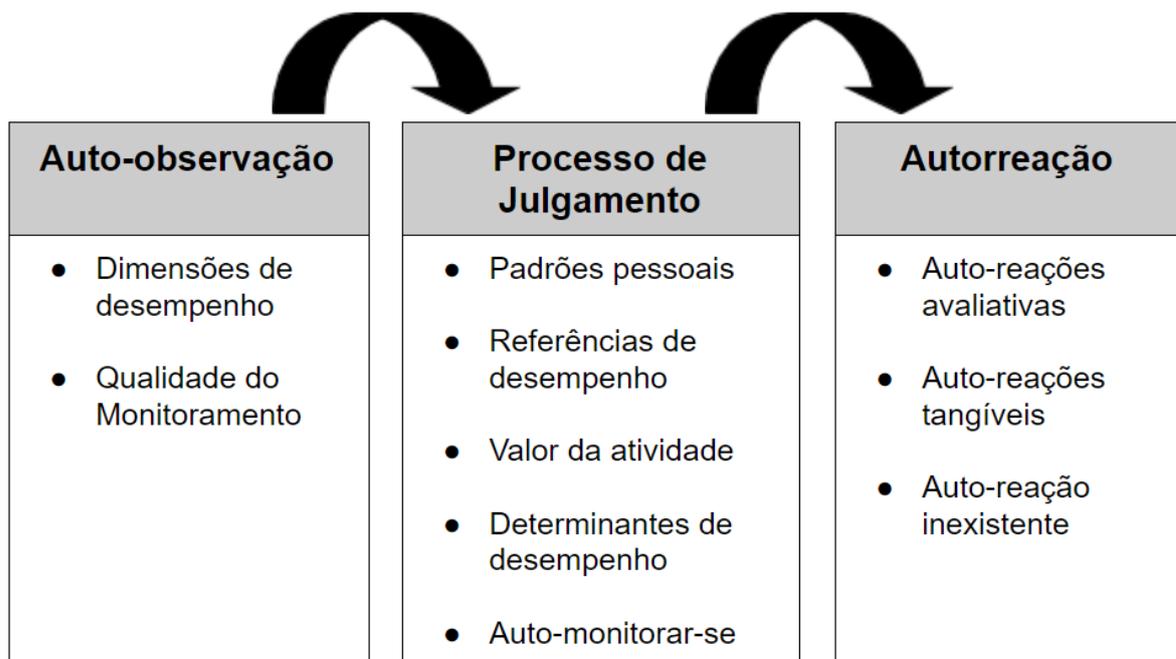
De acordo com a teoria social cognitiva apresentada por Albert Bandura (1986a), o comportamento humano é regulado externa e internamente. Bandura (1986a; 1999) considera a influência do próprio indivíduo, do seu meio físico e social sobre as cognições, motivações e comportamentos que compõem os processos de aprendizagem. Neste sentido, a interpretação das ações humanas como resultado da interação entre o ambiente, o comportamento, e a pessoa deu origem ao conceito de reciprocidade triádica reconhecendo indivíduo como produto e, concomitantemente, produtor do ambiente (BANDURA, 2008). Ou seja, o ambiente interfere na aprendizagem do indivíduo à medida que este torna-se mais apto a transformar o ambiente em uma relação de reciprocidade. Assim, a existência humana é compreendida a partir da interação e influência mútua entre fatores comportamentais, pessoais e ambientais.

De acordo com Bandura (1989, 1991, 2008a), o ser humano é visto como um ser inserido em um contexto social e que é capaz de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida, explicitando o papel do indivíduo enquanto produtor do meio, ainda que deste meio também receba influência. Neste

sentido, a autorregulação tem papel relevante no exercício da agência humana (POLYDORO; AZZI, 2008).

Para Bandura (1991, 2003) o agenciamento dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos mobilizados para o alcance de metas pessoais caracteriza-se como um dos principais recursos do ser humano. A partir deste fenômeno Bandura (1991, 2008c) fundamenta o conceito de autorregulação como processo cíclico que opera por meio de três subprocessos cognitivos ativados de forma integrada e que atuam em interação com o ambiente na determinação do comportamento humano: auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação.

Figura 1. Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento (BANDURA, 1978; 1991; 1996).



Fonte: Bandura (1978, 1991, 1996).

O modelo pressupõe que o subprocesso da auto-observação possibilita ao indivíduo estar atento ao seu próprio comportamento considerando as amplitudes das várias dimensões do seu desempenho, como: qualidade, quantidade, originalidade, moralidade e desvio (POLYDORO; AZZI, 2008; EMÍLIO, 2017).

As informações de auto-observação integram-se linearmente com o subprocesso de julgamento possibilitando que o indivíduo as avalie a partir dos padrões pessoais, o valor atribuído à tarefa e as normas sociais que referenciam o desempenho.

As considerações realizadas no subprocesso de julgamento antecedem o subprocesso de autorreação, condição para a mudança autodirigida do comportamento com base em consequências autoadministradas (punitivas, reforçadoras ou indiferentes). O subprocesso de autorreação retroalimenta todo o processo, dando início a um novo ciclo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação, e assim sucessivamente.

Para Bandura (1991, 1994), diversos aspectos de um sistema de autorregulação, entre eles, a definição de metas, e esforço e tempo mobilizados em uma determinada tarefa, a quantidade de estresse experimentado e as atribuições causais de sucessos e/ou fracassos, são influenciadas pelas crenças de autoeficácia.

As crenças de autoeficácia referem-se a “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (BANDURA, 1986, p. 391).

Pessoas confiantes em suas capacidades aproximam-se de situações desafiadoras julgando que são capazes de administrá-las. Estabelecem metas mais desafiadoras e conseguem manter o compromisso com o seu alcance. Diante do fracasso, recuperam-se rapidamente acreditando que podem lidar com a situação problema buscando novas estratégias (BANDURA, 1994).

Para Polydoro e Azzi (2009), as crenças de autoeficácia interferem na autorregulação já que estão associadas à antecipação, seleção e preparação para uma ação a ser executada. Esta relação de reciprocidade é justificada a partir da conclusão de um ciclo do sistema autorregulatório considerando que as informações referentes às autorreações são administradas para ajustar o processo de auto-observação característico de um novo ciclo.

A Teoria Social Cognitiva tem contribuído para a sistematização do processo de AA por meio de modelos teóricos (BANDURA, 1986). Entre os modelos, destaca-se aquele apresentado por Zimmerman (2000), composto por três fases sequenciais: prévia, realização e autorreflexão. Neste modelo, as fases são ciclicamente interdependentes, ou seja, a fase prévia influencia a fase de realização; a fase de realização influencia a fase de autorreflexão; a fase de autorreflexão impactará em uma nova fase prévia, desencadeando um novo ciclo autorregulatório.

Outro modelo teórico da AA, é proposto por Rosário, Núñez e González-Pienda (2004; 2007a) que detalha o modelo de Zimmerman (2000), com destaque ao modelo cíclico intrafases denominado PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação).

A proposta acrescenta que em cada fase existe a sobreposição do movimento cíclico das três fases que compõem o modelo.

1.2 Autorregulação da Aprendizagem (AA)

Pautados na Teoria Social Cognitiva, ao considerarem que o *feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em *performances* atuais, Zimmerman (2000) e Zimmerman e Cleary (2006) apresentam o conceito de AA.

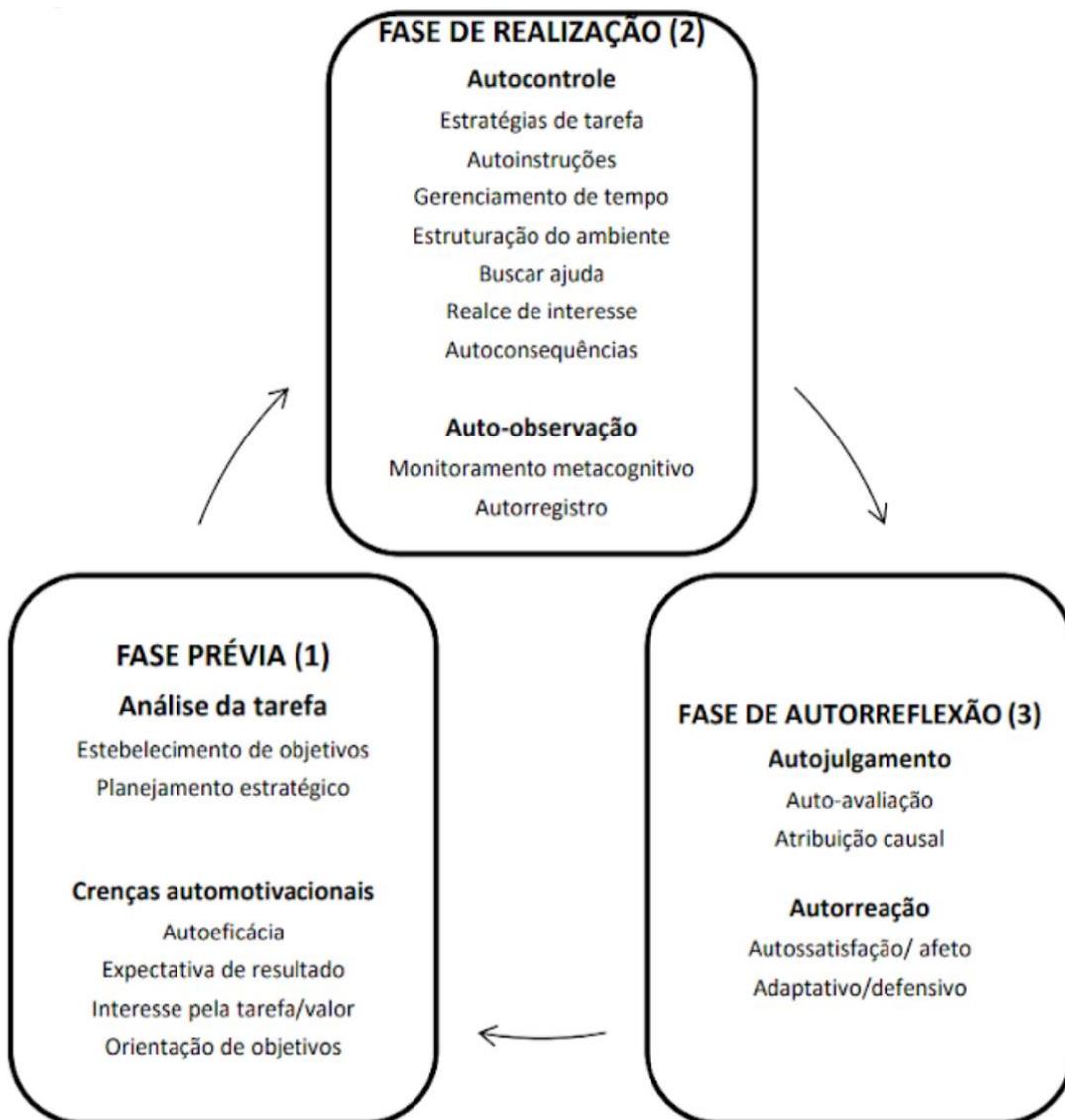
Barry Zimmerman, principal referência sobre a temática da AA, iniciou seus estudos nesta área em meados da década de 1980 (ZIMMERMAN, 2013). Os conceitos de reciprocidade triádica e agência humana alicerçam a teoria de Zimmerman (2000; 2002) em seus esforços para organizar e sistematizar um modelo explicativo dos processos autorregulatórios.

Para Zimmerman (1986; 2008), a AA é compreendida como o grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem. O autor complementa que trata-se de “(...) um processo proativo pelo qual os indivíduos consistentemente organizam e gerenciam pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente para atingir objetivos acadêmicos” (RAMDASS; ZIMMERMAN, 2011, p. 198, tradução nossa).

A autorregulação pressupõe uma atitude consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (ZIMMERMAN, 2013). Alunos que autorregulam sua aprendizagem são, portanto, aqueles que assumem a responsabilidade pessoal para regular e dirigir, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, os seus processos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1990; ZIMMERNAN, 2013).

O modelo proposto por Zimmerman (2000, 2002), constituído de três etapas (prévia, realização e autorreflexão), é definido como cíclico pois o *feedback* de um desempenho anterior oferece a possibilidade de um contínuo aprimoramento proativo condicionado ao estabelecimento de metas e desafios superiores considerando o engajamento dos alunos em nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus processos de aprendizagem.

Figura 2. Representação do modelo de AA originado dos estudos de Zimmerman (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).



Fonte: Zimmerman e Moylan (2009, p. 300).

Na fase prévia, ocorre a análise da tarefa que inclui o estabelecimento de objetivos e o planejamento de estratégias para sua realização, associado à análise de crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, meta de realização e motivação intrínseca.

A fase de realização inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, bem como a auto-observação. O primeiro processo refere-se à focalização da atenção, auto-instrução e imagens mentais. E o outro, à realização de autorregistros e autoexperimentação.

A terceira fase, denominada autorreflexão, envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e as atribuições causais, e as reações ou autorreações, realizadas por meio dos subprocessos de satisfação/insatisfação, reações adaptativas e defensivas. Dado que o modelo é cíclico, como já exposto, a fase de autorreflexão influi na fase prévia seguinte.

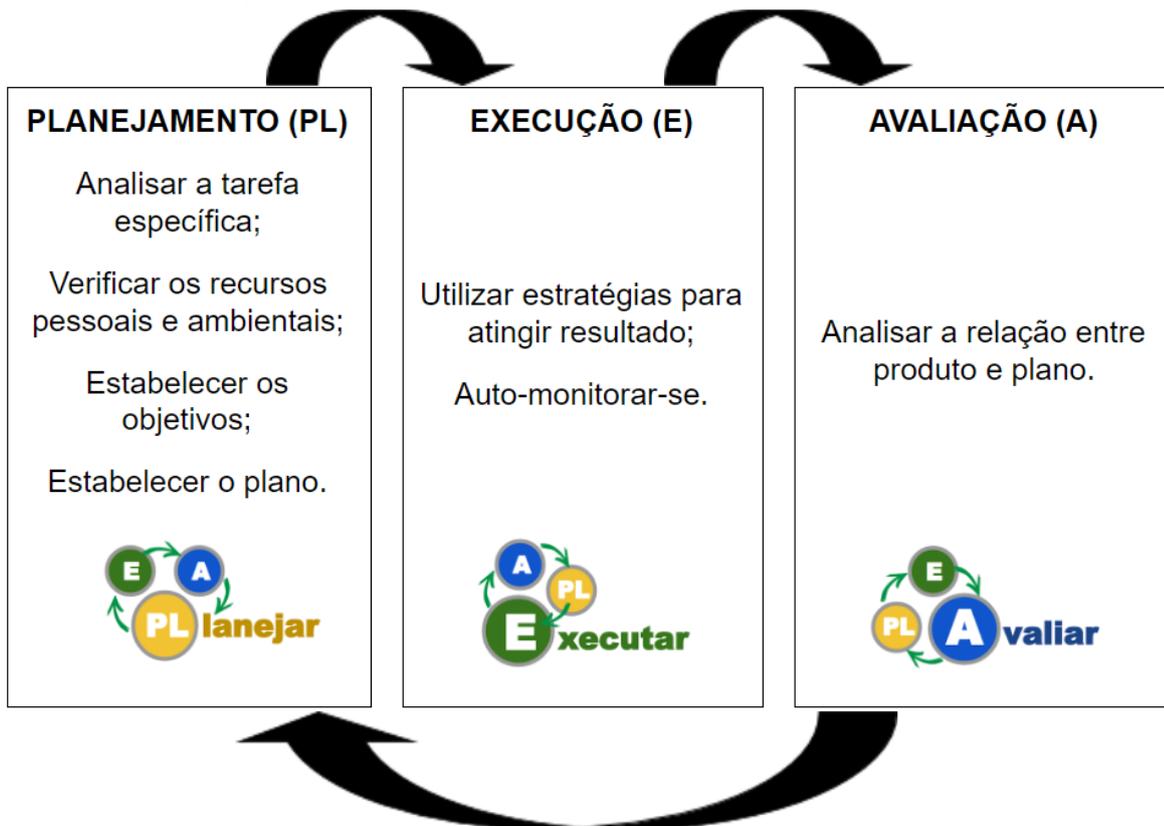
Motivado por propostas de intervenção para promoção da autorregulação, Rosário, Núñez e González-Pianda (2004; 2007a) apoiam-se no modelo de Zimmerman (2000, 2002) para desenvolver o PLEA (PLanejamento, Execução e Avaliação), que representa um modelo cíclico intrafases do modelo tradicional de Zimmerman. Na proposição de Rosário, em cada fase há a sobreposição do movimento cíclico das três fases que compõem o modelo. Esta configuração possibilita uma análise mais processual do fenômeno, já que define que as tarefas correspondentes a cada fase do processo sejam planejadas, realizadas e avaliadas.

O conceito de AA é essencial para a compreensão de fatores que interferem no modo como o ser humano aprende e adquire conhecimento, participando ativamente dos processos da própria aprendizagem e promovendo a melhoria do próprio desempenho (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Na fase de planejamento, analisa-se a realização da tarefa como um todo, numa etapa em que se constrói um conjunto de razões para aprender e se escolhe um repertório de estratégias de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Resumidamente, significa pensar no que se pretende fazer e preparar um plano para saber onde, quando e como fazer. Analisa-se a tarefa específica de aprendizagem avaliando os recursos pessoais e ambientais disponíveis. Elabora-se um plano para condução do projeto a ser realizado estabelecendo seus objetivos e definindo metas a serem atingidas (ROSÁRIO, 2007).

Já na fase de execução, coloca-se o plano estabelecido em prática. Implementa-se o conjunto organizado de estratégias de aprendizagem previstas visando o alcance das metas. Nesta etapa deve-se atentar ao processo de automonitorização, em que o estudante controlar e monitorar a eficácia das estratégias utilizadas.

Figura 3. Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a).



Fonte: Rosário, Núñez, González-Pienda (2004; 2007a)

Na fase da avaliação, o aluno compara o resultado de sua aprendizagem com o objetivo inicial, buscando compreender justificativas para as metas atingidas e não atingidas em um processo de equacionamento dos porquês. Por se tratar de um modelo cíclico, os resultados da fase de avaliação oferecem informações para o reinício de um novo ciclo autorregulatório subsidiando a sua fase de planejamento, e assim sucessivamente (ROSÁRIO, 2007).

Apesar de ser considerado pelos próprios autores como mais simples que os demais (ROSÁRIO, 2004b; ROSÁRIO *et al.*, 2006), o modelo é o único a considerar o processo intrafases, reforçando a lógica processual da AA e a possibilidade de se fazer ajustes processuais que podem constituir a realização de um ciclo de aprendizagem autorregulada dentro de cada fase do PLEA. (ROSÁRIO e cols., 2006).

A lógica inerente ao processo de AA requer que cada atividade deve ser planejada, executada e avaliada. A explicitação destas fases ajudará tanto os alunos como os educadores a refletirem sobre a sua participação no processo (ROSÁRIO, 2007).

Por sua simplicidade e natureza interventiva, tem permitindo a proposição de programas de promoção da autorregulação, voltados para diferentes séries e níveis de ensino. Estes programas incluem, além do oferecimento de material de intervenção baseado em narrativas e atividades.

1.3 Desenvolvimento dos níveis de autorregulação da aprendizagem (AA)

A AA pode ser desenvolvida e o suporte social é essencial nos níveis iniciais deste processo prevendo que em níveis mais maduros deste desenvolvimento as fontes internas sejam predominantes.

A partir dos estudos de Schunk e Zimmerman (1997) é possível compreender que o desenvolvimento das competências autorregulatórias acontece de forma gradual em um contínuo entre a maior dependência de apoio social que passa a ser sistematicamente reduzida ao longo dos quatro níveis: observação, emulação, autocontrole e autorregulação.

No nível observacional, o estudante utiliza-se de um modelo vivo ou simbólico (personagem de uma narrativa), para formar representações cognitivas das habilidades e adquire conhecimentos básicos da competência autorregulatória (SCHUNK; USHER, 2013). Apesar do valor da informação observada, a maioria dos indivíduos precisa executar as estratégias para incorporá-las a seus repertórios comportamentais (ZIMMERMAN, 2000).

No nível de emulação tenta-se reproduzir o comportamento observado (DIBENEDETTO, 2011). O aluno segue um padrão geral do modelo mas usa seu próprio estilo para praticar o que aprendeu por meio da observação (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997; ZIMMERMAN; CLEARY, 2009). Nota-se que neste nível ainda há a dependência de uma fonte social já que orientações, feedbacks e encorajamento podem melhorar a precisão e motivação do aluno (SCHUNK; USHER, 2013).

No nível de autocontrole, o aluno domina e emprega as habilidades por conta própria em tarefas semelhantes e na ausência do modelo (SCHUNK; USHER, 2013). Neste nível ocorre a internalização, embora os alunos ainda dependam das representações pessoais dos padrões de desempenho modelados (ZIMMERMAN,

KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; DIBENEDETTO, 2011).

Por sua vez, no último nível, denominado de autorregulação, o aluno é capaz de adaptar suas habilidades cognitivo-motoras às condições pessoais e contextuais. Alunos neste nível escolhem e fazem ajustes de estratégias com base nos resultados alcançados; mantém a motivação em função da percepção de autoeficácia; e raramente dependem das representações dos modelos (ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN, CLEARY, 2009; DIBENEDETTO, 2011).

Zimmerman (2000) relata ser possível desenvolver as competências autorregulatórias sem passar pelos quatro níveis, partindo de uma descoberta pessoal, entretanto, se recebem um suporte social e a sequência da proposta do desenvolvimento é considerada, os estudantes apresentam maior domínio das competências.

Estudantes que recebem suporte e cujas competências são modeladas e adotadas como metas de processo tem maior disposição para prosseguirem na aquisição destas competências (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997).

1.4 As Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (AA)

A cada fase do processo de autorregulação corresponde um conjunto de estratégias que acompanham a natureza e o funcionamento cíclico do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004B; ROSÁRIO *et al.*, 2005c, 2006b; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

Em reconhecido estudo investigativo, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) analisaram autorrelatos obtidos por técnica de entrevista aplicada a alunos do ensino fundamental e ensino médio sobre as estratégias de AA mais utilizadas nos contextos de aprendizagem, incluindo a sala de aula e o estudo pessoal. Foram enumerados quatorze tipos de estratégias de AA, sugerindo que a utilização de estratégias de autorregulação no estudo apresenta uma correlação estreita, positiva e significativa, com as classificações escolares dos alunos (ROSÁRIO, 1999; ROSÁRIO *et al.*, 2004a; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986, 1990).

A utilização destas estratégias de AA está correlacionada com índices de sucesso acadêmico e com a opinião dos professores acerca do grau de

autorregulação dos estudantes em sala de aula (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986, 1988, 1990).

Quadro 1. Fases do processo auto-regulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986).

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário, Núñez, González-Piende (2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986)
Planificação (PL) (pensar antes)	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho. Exemplo: "...verifiquei o meu trabalho para ter certeza que estava bem."
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos. Exemplo: "Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada."
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem. Exemplo: "Para me concentrar naquilo que estou fazendo, desligo o CD Rom."
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11). Exemplo: "(...) se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico."
Execução (E) (pensar durante)	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem. Exemplo: "... faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Química."
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais. Exemplo: "Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informações sobre o tema."
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados. Exemplo: "Nas aulas, sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá."
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar fatos ou dados. Exemplo: "Na preparação de um teste de física, escrevo muitas vezes a fórmula até saber de cor."
Avaliação (A) (pensar depois)	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados. Exemplo: "Se o teste me corre bem ofereço-me umas gomas."
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações em notas (12), testes (13), livros (14) para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito. Exemplo: "(...) antes dos testes revejo sempre os meus resumos da matéria que fiz."; "Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz."

Fonte: Adaptado de Zimmerman; Martinez-Pons (1986) e Rosário; Núñez; González-Piende (2007a, p.55).

O propósito de cada uma destas estratégias é incrementar os processos de autorregulação nos estudantes relativamente ao seu funcionamento pessoal, ao seu comportamento escolar e ao seu ambiente de aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986, 1988).

Conforme os dados encontrados pelos autores, as estratégias derivadas da Teoria Sócio Cognitiva e da investigação sobre autorregulação são altamente preditivas do comportamento e desempenho dos alunos no ambiente escolar (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1988, 1992).

Rosário (2007) destaca que as estratégias de aprendizagem apresentam aspectos em comum. O autor destaca quatro aspectos principais: a) ações para alcançar objetivos específicos, b) inovação e criatividade nas respostas a uma determinada tarefa ou situação problema, c) aplicação seletiva e flexível função da tarefa; d) necessidade de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar a sua transferência para outros contextos.

1.5 A autorregulação da aprendizagem (AA): impactos e intervenção

Os estudos sobre aprendizagem autorregulada ganharam destaque a partir de 1980. Segundo Zimmerman e Schunk (2011), inicialmente as pesquisas sobre AA abordavam predominantemente as estratégias de aprendizagem. Pode-se dizer que se observa, nos últimos anos, uma preocupação crescente com os processos motivacionais, as metas, as atribuições, a autoeficácia, as emoções, os valores, a autoavaliação e outros fatores afetivo-motivacionais, numa visão mais integrada.

A literatura sugere que os processos de AA podem ser ensinados, capacitando os alunos com competências que podem ser transferidas para o mundo externo (TINTO; GOODSSELL, 1994; THOMAS, 2002).

Boruchovitch (2014) refere-se à aprendizagem autorregulada como um construto de destaque na Psicologia Educacional que engloba vários aspectos imprescindíveis à aprendizagem no contexto educativo. Evidências sugerem que a capacidade para a aprendizagem autorregulada é passível de ser fomentada durante a escolarização formal, sendo sua promoção uma das principais metas educacionais

na atualidade (CRICK; WILSON, 2005; VEIGA SIMÃO, 2004; ZIMMERMAN, 1986; ZIMMERMAN, 2008; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Em recente pesquisa de intervenção para promoção da AA em alunos que apresentavam limitações ou impedimentos para a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo e aptidões sociais, revelou-se eficácia da intervenção no estímulo às competências autorregulatórias e na minimização das dificuldades apresentadas pelos alunos (FIGUEIREDO, 2013).

A literatura sobre AA, indica que o engajamento cognitivo se relaciona positivamente com a tomada de consciência (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007) e outros indicadores de desempenho acadêmico (BOEKART, PINTRICH, ZEIDNER, 2000; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007).

O conceito de engajamento é tópico de recentes trabalhos científicos nos campos da pesquisa em Psicologia e Educação (LAM; JIMERSON, 2008; VEIGA, 2012; VEIGA *et al.*, 2012; SILVA; RIBAS; VEIGA, 2016), tanto que, convencidos da relevância do tema, pesquisadores buscam desenvolver e aprimorar instrumentos para avaliação do engajamento escolar (VEIGA, 2008; SILVA; RIBAS; VEIGA, 2016).

Elaborados para avaliar o envolvimento dos alunos na escola, os instrumentos integram múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa.

Especialistas da educação compreendem as intervenções para promoção da AA como uma possível solução para problemas como baixo desempenho acadêmico e evasão escolar (FREDRICK; BLUMENFELD; PARIS, 2004; VEIGA SIMÃO, 2007).

Ryan e Deci (2000) discorrem sobre a motivação intrínseca, afirmando que a satisfação e interesse em atividades de aprendizagem são preditivos do desempenho acadêmico. Outros autores colaboram para compreensão dos contextos como elementos de promoção da motivação para aprender (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; RYAN; DECI, 2000; GUIMARÃES, BZUNECK; BORICHOVITCH, 2003; HAGGER, CHATZISARANTIS; HARRIS, 2006; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2006; BZUNECK, 2010; BZUNECK; BORICHOVITCH, 2020).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2006) advogam que mesmo diante de fatores biológicos, desenvolvimentais e contextuais que interferem na autorregulação, é sempre possível ao indivíduo algum grau de controle do processo autorregulatório.

A AA é um processo mutável e dinâmico, dado que os fatores comportamentais, pessoais e ambientais variam com frequência durante os cursos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000; ZIMMERMAN; CLEARY, 2009). Desta forma,

os comportamentos autorregulatórios atuam como mediadores entre as variáveis pessoais e contextuais de aprendizagem, influenciando e sendo influenciado reciprocamente (ZIMMERMAN, 2000).

Portanto, o processo de autorregulação considera o ambiente social como indispensável no auxílio aos estudantes para que incorporem as habilidades autorregulatórias em seus repertórios comportamentais (ZIMMERMAN, 1990; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1977; ZIMMERMAN, 2000).

Na literatura, significativos trabalhos pautam-se na elaboração de narrativas lúdicas que buscam oferecer aos alunos uma experiência interativa de participação, tomadas de decisão e reflexão acerca do PLEA para promoção da autorregulação.

Criado para as crianças de 5 a 10 anos, o projeto Travessuras do Amarelo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a; 2007b), é ancorado em uma história e em atividades interativas centradas em Língua Portuguesa e Matemática.

Para alunos do ensino fundamental o projeto “Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas” (ROSÁRIO, 2004b), inclui cinco livros, um para cada ano de escolaridade: 5º ano - “Testas para sempre” (ROSÁRIO, 2002d); 6º ano - “Elementar, meu caro Testas” (ROSÁRIO, 2002b); 7º ano - “007º Ordem para estudar” (ROSÁRIO, 2002a), 8º ano - “O Senhor aos papéis, a irmandade do granel” (ROSÁRIO, 2003); 9º ano - “Testas, o Lusitano” (ROSÁRIO, 2004a).

O programa de intervenção voltado para o ensino superior denomina-se “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade” (ROSÁRIO *et al.*, 2006). O projeto faz uso de narrativas sobre experiências positivas e negativas do protagonista Gervásio, acentuando o papel das estratégias de aprendizagem e os processos de autorregulação.

Outra proposta de intervenção de destaque pautada em narrativas é o “Projeto Criativo” (VEIGA SIMÃO, 2017). Trata-se especificamente da proposta de promoção da autorregulação da escrita. Um aspecto interessante destacado e utilizado por Veiga Simão (2017) como critério para criação da proposta interventiva refere-se à relevância de projetos de autorregulação tenham característica de infusão curricular com vista à facilidade de sua aceitação e administração nos contextos escolares.

Pesquisas no campo educacional que abordam a autorregulação no universo da Educação Física até o momento estão limitadas ao ensino infantil no estudo de estratégias para a promoção da aprendizagem autorregulada (AVILA; FRISON, 2012) e universitários, com vista à formação e atuação profissional de professores (AVILA;

SIMÃO; FRISON, 2016). Os dados sugerem que a utilização da estimulação da recordação contribuiu para a promoção da AA dos estagiários e para a formulação de diferentes soluções frente aos desafios da prática (AVILA; SIMÃO; FRISON, 2016). Outro trabalho de destaque remete à utilização de estratégias para a promoção aprendizagem autorregulada em aulas de Educação Física na educação infantil (AVILA; FRISON, 2012).

A presente pesquisa, ao considerar o acervo empírico e epistêmico de conhecimentos para a promoção do processo de ensino e aprendizagem escolar, recorre à perspectiva da estratégia para a promoção da AA considerando a caracterização dos contextos de aprendizagem (pauta lúdica), natureza das experiências (pauta interativa), tomadas de decisão e reflexão (pauta estratégica) bem como seus resultados bem-sucedidos (pauta aprendizagem).

1.6 Autorregulação na perspectiva da prática profissional docente

Os estudos sobre a autorregulação contemplam tanto os educandos com a proposta de promover a metacognição acerca das habilidades e estratégias para o apreender a aprender como os educadores sob a perspectiva do aprender a ensinar.

A relação entre uso de estratégias de autorregulação na aprendizagem e atuação profissional docente ainda é um tema pouco abordado nos espaços de aprendizagem. Para Cleary (2006), professores reconhecem sua importância, mas relatam não ter obtido este tipo de informação em sua formação.

Martini e Boruchovitch (2004) identificaram que professores esperaram pouco sucesso de seus alunos e tendem a atribuir o fracasso escolar predominantemente ao próprio aluno e sua família.

O conceito de crenças educacionais, definido por Raymond e Santos (1995) como ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores, é objeto de recentes estudos que procuram analisar sua influência sobre as ações dos professores e sobre a aprendizagem dos alunos (BERRY, 2006; BRIGHTON, 2003; CALDERHEAD, 1996; ERRINGTON, 2004; WARFIELD, WOOD, LEHMAN, 2005). Em estudo de Paiva e

Prette (2009) questões acerca das crenças educacionais dos professores foram enaltecidas como fator facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos.

Pode-se dizer também que pouco tem sido feito no sentido de formar professores para atuar na perspectiva de ensinar para o aprender a aprender. Lamentavelmente, as contribuições da Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação, dos Modelos de Aprendizagem Autorregulada e das teorias sociocognitivas da motivação ainda são pouco difundidas em cursos superiores, sobretudo nos voltados à formação de professores (BORUCHOVITCH, COSTA, NEVES, 2005).

Ao reconhecerem o papel do professor como potencializador da AA dos estudantes, Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) propõem um modelo instrucional prescritivo com recomendações referentes à ação do professor no auxílio aos estudantes como proposta de fortalecimento da AA. Para isto, os autores propõem os seguintes passos inter-relacionados: autoavaliação e monitoramento, estabelecimento de metas e planejamento estratégico, implementação de estratégia e monitoramento, monitoramento do resultado e refinamento da estratégia.

Autoavaliação e monitoramento: com base nos desempenhos anteriores e resultados alcançados em tarefas semelhantes os alunos são orientados a avaliarem sua eficácia pessoal. Para isto o professor fornece instruções e *feedbacks* de forma objetiva e instrucional, com vista à facilitação do desenvolvimento de competências autorregulatórias por modelação ou emulação ao passo que promove o encorajamento do aluno para continuar a autoavaliação e monitoramento. A distribuição de formulários para registro dos desempenhos alcançados e compartilhamento de experiências entre os estudantes é sugerida para a melhorar a precisão da autoavaliação e permitir o conhecimento de estratégias e resultados alcançados pelos pares, respectivamente.

Estabelecimento de metas e planejamento estratégico: os professores instruem os alunos quanto à análise da tarefa, o estabelecimento de objetivos (curto, médio e longo prazo) e escolha de estratégias eficazes. Nesta etapa, é essencial que os alunos visualizem demonstrações sobre onde, quando e como devem utilizar as estratégias de aprendizagem com vista ao reconhecimento de suas relações com os resultados alcançados.

Quadro 2. Modelo Instrucional para o fortalecimento da AA com aplicações para professores e estudantes (EMÍLIO; POLYDORO; 2017).

Processos do Modelo Instrucional	Descrição dos Subprocessos	Tarefas dos Professores	Tarefas dos Estudantes
Autoavaliação e monitoramento	Estudantes julgam suas competências e eficácia por meio de observações do professor, colegas, auto-registros e conversas anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer orientações claras e <i>feedback</i>; - Fornecer atribuições diárias para desenvolver habilidades e avaliações frequentes; - Identificar os progressos acadêmicos dos alunos; - Facilitar a avaliação de pares e o monitoramento de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar suas competências para completar a tarefa; - Monitorar o quão perto e quão bem completaram a tarefa, verificando os seus registros; - Comparar atribuições com colegas e com a orientação fornecida pelo professor; - Realizar tarefas se for necessário de acordo com as orientações fornecidas pelo professor.
Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico	Os estudantes avaliam e definem metas específicas e de curto prazo e escolhem estratégias de aprendizagem que poderiam ajudá-los a atingir as metas.	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar como os alunos devem avaliar sua tarefa; - Auxiliar na identificação de metas específicas de curto prazo; - Modelar e ensinar o uso de estratégias de aprendizagem; - Promover oportunidades para que os estudantes identifiquem quando, onde, com quem e como eles podem completar a tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as tarefas e os objetivos específicos de curto prazo; - Estabelecer os objetivos e escolher as estratégias; - Identificar quando, onde, com quem e como podem terminar a tarefa.
Implementação de estratégia e monitoramento	Os estudantes implementam as estratégias de aprendizagem e monitoram as metas de aprendizagem e o progresso acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores servem como importante fonte social de <i>feedback</i>; - Fornecer ferramentas de automonitoramento; - Recomendar configurações ambientais adequadas, onde a tarefa poderia ser cumprida e avaliar o progresso dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar um plano de ação para atingir as metas, enquanto monitoram seu progresso em direção a conclusão da tarefa; - Trabalhar em suas tarefas através da implementação das estratégias de pré-selecionadas e, verificar seu progresso; - Procurar a ajuda de professores e colegas, se for necessário; - Selecionar relações sociais adequadas e controlar o ambiente; - Monitorar suas estratégias
Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia	Os alunos avaliam a eficácia dos seus resultados e estratégias acadêmicas de acordo com as normas e metas que previamente estabeleceram	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o progresso dos alunos - Fornecer <i>feedback</i> sobre os resultados; - Fazer sugestões para o uso continuado de estratégias eficazes ou para a utilização de novas; - Fornecer <i>feedback</i> sobre os progressos realizados pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma autoavaliação, um autoexame e uma autorreflexão de como a tarefa foi concluída; - Verificar se fizeram progressos significativos em direção à conclusão da tarefa; - Examinar o que não foi concluído ou foi concluído insatisfatoriamente; - Verificar o seu progresso acadêmico com os padrões que estabelecem para si e com os <i>feedbacks</i> fornecidos a eles.

Fonte: Emílio e Polydoro (2017, p. 27).

Implementação de estratégia e monitoramento: durante as atividades, o professor estimula e oportuniza que os estudantes implementem e avaliem suas novas estratégias, fornece ferramentas que auxiliam no processo de registro, atua como fator de segurança e fonte de informação aos alunos e sugere mudanças quando necessário.

Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia: quando os estudantes estabelecem relação entre o julgamento dos resultados de desempenho e as estratégias de aprendizagem utilizadas. O professor auxilia o estudante para identificação de estratégias, considerado suas eficazes combinações para alcance de resultados superiores. Nesta etapa o professor tem papel essencial no auxílio do aluno para a identificação das relações entre as etapas de natureza cíclica com ênfase no avanço do desempenho, superação dos desafios e fortalecimento das crenças de autoeficácia.

Emilio e Polydoro (2017) adaptaram a síntese de Bembenuitty (2013) sobre o modelo instrucional para fortalecimento da AA (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996) destacando tarefas dos estudantes para aquisição de habilidades autorregulatórias e tarefas professores com vista ao fortalecimento das competências autorregulatórias dos alunos.

O constructo da AA considera a intencionalidade do docente e gestão educacional para além do conteúdo a ser aprendido. As instituições educacionais deveriam direcionar suas ações para o domínio do processo de aprender a aprender considerando as diferenças individuais na aprendizagem, instigando o papel ativo e capacidade de autoiniciativa dos alunos (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 1996; AZZI, POLYDORO, 2011).

Pautando-se no modelo instrucional de Zimmerman e Kovach (1999), Emílio e Polydoro (2017) destacam quatro papéis importantes a serem desempenhados pelos professores para promover a AA nos alunos: a demonstração de competências autorregulatórias, encorajamento aos estudantes, oferecimento de oportunidades e orientação sobre os resultados obtidos.

Ao apresentar e demonstrar as competências autorregulatórias aos alunos, o professor atua como importante fonte social e favorece o processo de modelação, ilustrando e orientando os alunos sobre o que se espera da utilização das competências autorregulatórias. Ao encorajar os estudantes, estes recebem

incentivos para que continuem evoluindo no processo e na busca ativa de novos caminhos para aprender.

Quadro 3. Estrutura de uma proposta de formação continuada de professores ancorada na autorregulação, com foco na produção de materiais didáticos (SILVA, 2020).

Fase de planejamento	Fase de execução	Fase de avaliação
<p>• Processo: reflexão sobre a prática para a escolha do objeto de estudo e para a definição do produto educacional.</p> <p>• Objetivo: preparação para a ação de ensino, pesquisa ou extensão.</p> <p>• Estratégias: identificação de conhecimentos prévios sobre as experienciais de ensino e pesquisa a serem implementadas; levantamento de demandas para a prática; mapeamento das crenças de autoeficácia para a realização das atividades e das expectativas de resultados; estabelecimento de metas e objetivos: seleção construção de estratégias de ação e recursos para a avaliação das experiências.</p>	<p>• Processo: desconstrução e ressignificação dos conhecimentos, por meio do questionamento reconstrutivo; da elaboração do projeto de pesquisa e da sistematização do produto educacional nos moldes acadêmicos.</p> <p>• Objetivo: preparação para a ação de ensino, pesquisa ou extensão.</p> <p>• Estratégias: estudo/aprofundamento dos construtos da TSC que sustentarão as experiências de ensino e pesquisa; organização das informações provenientes do estudo em diferentes formatos (mapas mentais, quadros, diagramas, apresentações em Power Point, vídeos, entre outros); compartilhamento dos resultados do estudo dentro do próprio grupo, para outros grupos de pesquisa e para a comunidade escolar, por meio de atividades extensionistas; promoção e registro de <i>feedbacks</i> para a realização de ajustes no planejamento inicial.</p>	<p>• Processo: retorno à sala de aula para avaliação/experimentação do produto educacional e para o estabelecimento de diálogos com os pares e com os estudantes.</p> <p>• Objetivo: avaliação da ação de ensino, pesquisa ou extensão.</p> <p>• Estratégias: reflexão individual e coletiva acerca dos resultados obtidos, sentimentos envolvidos e considerações a respeito dos conhecimentos e habilidades que devem ser acrescidas ou aprofundadas e das estratégias que devem ser mantidas, abandonadas ou modificadas.</p>
<p style="text-align: center;">Dimensão pessoal</p> <p>• Objetivo: desenvolver a autoeficácia para a pesquisa na e sobre a prática pedagógica.</p> <p>• Estratégias: compartilhamento de experiências entre mestrandos iniciantes e mestrandos mais experientes, por meio de reuniões presenciais, reuniões virtuais por Skype ou Plataforma RNP/Rede Nacional de Pesquisa e via grupo de WhatsApp.</p> <p style="text-align: center;">Dimensão acadêmica</p> <p>• Objetivo: construir conhecimentos e desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa acadêmica.</p> <p>• Estratégias: identificação das experiências de domínio dos professores nas suas respectivas áreas) de atuação, desenvolvimento de experiências de domínio na área específica da pesquisa, por meio da produção de resumos, fichamentos, narrativas sobre a prática; estudo colaborativo sobre aspectos ligados à TSC, sobre formação de professores e sobre metodologia de pesquisa; estudos colaborativos envolvendo a participação de outros grupos de pesquisa.</p> <p style="text-align: center;">Dimensão profissional</p> <p>• Objetivo: construir conhecimentos e desenvolver habilidades relacionadas ao ensino (aplicação de metodologias, concepção e produção de materiais didáticos)</p> <p>• Estratégias: elaboração de planejamentos de ensino; organização de roteiros de intervenções didática os produção de materiais físicos e digitais, mediação de atividades de ensino e extensão, presenciais e a distância.</p>		

Fonte: Silva (2020), com base em Silva e Diniz (2016).

O oferecimento de oportunidades aos alunos permite-lhes o envolvimento na análise de tarefas e no estabelecimento de objetivos e metas acerca do processo de aprendizagem.

Corroborando com o papel do oferecimento de oportunidades, Silva (2020) parte de dois pressupostos, a pesquisa como “caminho privilegiado para o exercício da autorregulação” (p.194) e a “adoção de estratégias autorregulatórias para o desenvolvimento de materiais didáticos” (p.194), destacando a relevância e apresentando uma proposta de formação continuada de professores ancorada na autorregulação com foco na produção de materiais didáticos. O estudo (SILVA e DINIZ, 2016) pauta-se em uma proposta de formação continuada implementada em um curso de formação de professores (mestrado profissional) que visa a produção de materiais didáticos fundamentados na autorregulação (quadro 3).

Assim, a construção de materiais didáticos caracteriza-se como uma das ações de oferecimento de oportunidades destacada por Emílio e Polydoro (2017).

Já a orientação sobre os resultados (EMÍLIO; POLYDORO; 2017) refere-se ao oferecimento de ajuda necessária para que os alunos possam refinar suas estratégias, identificando quais poderiam ser modificadas e quais seriam mantidas ou agregadas.

Conforme advertido por Emílio e Polydoro (2017), o papel do professor é determinante no auxílio aos estudantes para a construção de seu aprendizado. Os estudos que tratam das atribuições de causalidade na explicação da aprendizagem, quando relacionadas às condições de desempenho do aluno e às práticas assumidas por professores, apontam para interferências positivas ou negativas que podem promover do engajamento ao abandono dos compromissos acadêmicos (ROSÁRIO, et al. 2010; KAULFUSS; BORUCHOVITCH, 2016; DAMASCENO; NEGREIROS, 2018; PAIVA; PRETTE, 2009).

CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE

Neste capítulo, destaca-se a identidade pedagógica da Educação Física enquanto área do conhecimento que estuda e promove intervenções na Cultura Corporal do Movimento, mais especificamente, o potencial pedagógico de propostas sistematizadas de trabalho envolvendo os elementos jogo e esporte. Pautando-se na abordagem crítico-superadora de Eleonor Kuns (2006; 2010) e no método situacional proposto por Pablo Ruan Greco (1995), foram apresentados os pressupostos epistemológicos que se articulam com o modelo de aprendizagem autorregulada de Rosário (2004b) e fundamentam a criação da proposta de intervenção “DEZPORTIVO” que será apresentada neste capítulo.

2.1 Contextos e identidades da Educação Física

O objetivo e proposta de trabalho com a Educação Física se modificaram ao longo dos anos e todas as tendências de alguma forma influenciam a formação dos profissionais e suas práticas pedagógicas (DARIDO, 2005).

Enquanto na Europa, no século XVIII, a preocupação com a inclusão de exercícios físicos na escola ocorria, com Guths Muths, J. J. Rousseau, Pestalozzi e outros (Betti, 1991), no Brasil, a Educação Física é introduzida oficialmente no contexto escolar em 1851, a partir da reforma Couto Ferraz (DARIDO, 2005).

Rui Barbosa, em 1882, protagoniza a nova reforma educacional que recomendava a ginástica como obrigatória, para ambos os sexos, nas Escolas Normais. Apesar disso, o cumprimento desta determinação vem ocorrer apenas nas escolas militares e em parte do Rio de Janeiro (DARIDO, 2005).

Especificamente na primeira publicação da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física estava presente, sendo obrigatória nos cursos de graus primário e médio, para alunos com até 18 anos (BRASIL, 1961).

Com a reformulação na LDB (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada para todos os níveis e ramos de escolarização, mas, ainda, com a intenção de preparação física de trabalhadores (SILVA e VENÂNCIO, 2005). Isto se evidencia com as opções de facultabilidade

apresentadas pela lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (BRASIL, 1971).

Inicialmente, a intervenção com exercícios correspondia à expectativa predominante de preocupação com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral, período em que a literatura denomina de Educação Física higienista (BARBANTI, 1994; DARIDO, 2005).

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física vincularam-se à formação de uma geração capaz de suportar o combate e luta para guerrear, daí a importância da seleção dos indivíduos aptos e exclusão dos julgados incapazes.

Os modelos higienista e militarista consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando de nenhuma fundamentação teórica e ignorando a distinção entre Educação física e instrução física militar. Assim, para ensinar Educação Física, não era necessário dominar conhecimentos, bastava ser um ex-praticante (DARIDO, 2005).

Na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 1932) o modelo americano denominado Escola Nova fixa raízes no Brasil, notadamente influenciado pelo discurso do educador John Dewey (1913, 1959, 1979), opondo-se à escola tradicional (BETTI, 1991).

A influência do escolanovismo traz um novo discurso da Educação Física que passa a ser: “A Educação Física é um meio da Educação” (DARIDO, 2005, p. 3). Este discurso advoga acerca da promoção de uma educação integral que só seria possível atingir a partir da contribuição da educação física. Apesar da mudança do discurso, a prática higienista e militarista pouco se altera.

A proposta da escolanovista explicita formas de pensamento que aos poucos alteram a prática da Educação Física e influenciam a postura do professor. O auge desse movimento ocorre no início da década de 1960, mas passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar (DARIDO, 2005).

O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol em duas Copas do Mundo (1958 e 1962) leva à associação da Educação Física escolar com o esporte, em especial o futebol. O terceiro título na Copa de 1970 contribui para a manutenção dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física.

A influência do esporte de rendimento inserida na proposta da Educação Física escolar prorroga a cultura de valorização dos mais aptos e habilidosos em detrimento

dos menos capazes fisicamente. O papel do professor continua bastante centralizador e a prática diretiva valoriza a repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Apesar dos resquícios do modelo esportivista, também denominado mecanicista, tradicional ou tecnicista ainda permanecerem presente na sociedade e na escola contemporânea; esta concepção é bastante criticada pelo meio acadêmico, principalmente a partir da década de 1980.

Em alguns casos a crítica excessiva ao esporte de rendimento como identidade da educação física repercutiu em outro extremo, ou seja, reconheceu-se um modelo sem intervenção do professor que limitava-se ao oferecimento de material (geralmente uma bola) e marcação do tempo de jogo para os alunos que decidiam o que e como jogar. Este modelo, denominado recreacionista, não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos da área, mas foi muito representativo especificamente no contexto escolar. Provavelmente oriundo de interpretações inadequadas e condições de formação e trabalho do professor.

Duas razões principais são defendidas por Kunz (2001) para justificar o surgimento do modelo recreacionista. O primeiro argumento apresentado pelo autor foi o discurso acadêmico ter passado muitos anos discutindo o que não se fazer nas aulas de Educação Física sem que apresentasse propostas viáveis e exequíveis para a prática. A outra crítica refere-se à falta de políticas públicas que valorizassem o trabalho do professor destacando as condições de trabalho, espaço e material adequado, política salarial e ações de formação continuada.

No campo educacional, com o retorno gradual à democracia, datado no início da década de 1980 diferentes propostas de superação da estrutura escolar como aparelho ideológico do Estado adquiriram maior liberdade para serem discutidas e efetivadas (LORO; PIMENTEL, 2016).

Para Moreno (1993, p. 59) esta “foi uma fase de críticas, as quais, aos poucos, se transformaram em algumas propostas, visando a uma melhoria da qualidade de ensino” e de mudanças estruturais educacionais.

Assim, a partir do final da década de 70, em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biológica, surgem novos movimentos da Educação Física inspirados no novo momento histórico por que passava o país, a educação, e a Educação Física.

Atualmente, coexistem diferentes concepções de Educação Física, todas buscando romper com o modelo tecnicista, mecanicista e esportivista tradicional. Deste estas, destacam-se: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade, baseada

em Jogos Cooperativos, Cultural, Desenvolvimentista, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras (DARIDO, 2005).

2.2 A Identidade da Educação Física Assumida para a Tese

No Brasil, durante os últimos trinta anos, muito se contribuiu para que a Educação Física construísse um robusto arcabouço de conhecimento metodológico referente à sua prática pedagógica, especialmente no ambiente escolar, possibilitando categorizar determinadas abordagens pedagógicas caracterizadas por concepções de educação e pressupostos epistemológicos (GHIRALDELLI JR, 1989; CASTELLANI FILHO, 1998; DARIDO, 2003).

A partir da preocupação com o processo de ensino da Educação Física, surge a proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor (DARIDO, 2005).

Por Cultura Corporal do Movimento, entende-se o conjunto de significados, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginástica etc., os quais influenciam a organização e reorganização do movimento dos sujeitos em seu expressivo relacionamento com o ambiente (BETTI, 2008).

Sendo o ser humano, indivisível, o seu movimento transcende à consciência do “se-movimentar” que nos remete à uma abordagem progressista moderna da Educação Física denominada Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2006a; 2006b; 2010).

A abordagem Crítico-Emancipatória sugere uma educação emancipadora, ponderada para a cidadania e distante da mera instrumentalização técnica (KUNZ, 2000, 2006a; 2006b; 2010).

Kunz, instrumentalizando-se pelos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijk, Tamboer e, principalmente, do alemão A. Trebels, defende o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana (1999, 2006b).

O “Se”, do “Se-movimentar”, como Kunz (2006b, p. 66) optou por traduzir a expressão alemã “Sich-bewegen”, refere-se à “próprio”, ou seja, o sujeito do movimento.

Tal abordagem, opõe-se à concepção cartesiana e reducionista do movimento humano como algo biomecânico, reconhecendo e valorizando o ser humano que se movimenta, e não simplesmente o movimento do ser humano.

A abordagem é baseada no ser humano que se movimenta (experiência primordial de ser e estar no mundo), e no caráter dialógico do movimento: diálogo entre o homem e o mundo, que possibilita uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir” (KUNZ, 1991, 2000, 2001; TREBELS, 2006).

Trebels (1992, p. 339) advoga acerca da diferenciação entre “movimento” e o “se-movimentar”. Para o autor, o “movimento” caracteriza-se como conceito geral relacionado ao interesse no resultado ou produção de gestos eficazes para o cumprimento de determinadas tarefas. Já o “se-movimentar” representa uma instância onde a “unidade primordial de Homem e Mundo” de fato se manifesta.

A abordagem oferece perspectivas didático-pedagógicas para transcender a instrumentalização do gestual técnico esportivo, ou seja, não visa à aplicação dos esportes por uma didática tecnicista, com vista ao rendimento ou competição, mas preconiza uma didática pedagógica onde todos os educandos possam ter uma relação bem-sucedida com a cultura corporal do movimento (DARIDO, 2005; GOMES DA SILVA, 2007; SERPA; MACHADO, 2020).

Pautando-se nas afirmações de Elenor Kunz (2006b, p.66; 2010, 2012) define-se o “se-movimentar” humano como objeto de estudo da Educação Física, entendido como o processo de tomada de consciência do ser humano através de suas experiências motoras, cognitivas, sociais, afetivas e culturais que lhes permitem refletir criticamente para transcender a estágios cada vez mais complexos de compreensão da cultura corporal do movimento em suas relações com o mundo.

Tal abordagem busca uma transformação didático-pedagógica do esporte, proporcionando a inserção educandos na realidade crítica e transformadora, reivindicando assim a valorização do “se-movimentar”. Desta forma a vida do ser humano manifesta-se pelo se-movimentar em seu diálogo com o mundo que o cerca.

Utilizando-se da abordagem Crítico Emancipatória nas aulas de Educação Física, objetiva-se ensinar através do “se movimentar”, evidenciando-se a consciência e protagonismo acerca da Cultura Corporal do Movimento para o desenvolvimento de

competências sociais (interação com os pares em diálogo constante com o contexto), objetivas (ler, analisar, interpretar e criticar a realidade) e comunicativas (favorecendo uma maior autonomia dos alunos para expressar suas ideias e sentimentos através da fala, escrita, movimento, etc.).

Kunz (2004) argumenta que as dificuldades para alcançar a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e a autorreflexão está no desinteresse e na desvalorização, na nossa experiência, dos fatores referentes ao nosso autoconhecimento ou “conhecimento de si”.

Neste sentido, a manifestação do se-movimentar nos diferentes contextos do jogo e do esporte, enquanto elementos da Cultura Corporal do Movimento, possibilita aos sujeitos, depararem-se com a necessidade de compreensão situacional da realidade para manifestação do autoconhecimento e autonomia nas relações de diálogo com o ambiente e aprendizagem pelo movimento.

Para compreender a proposta de trabalho com os jogos e esportes dentro da abordagem Crítico Emancipatória, faz-se necessário compreender o conceito e universo de possibilidades dos jogos e esportes enquanto manifestações da Cultura Corporal do Movimento.

A abordagem crítico emancipatória de Eleonor Kunz (2000; 2006a; 2006b; 2010) ofereceu, à construção da tese, sustentação para a hipótese da relação entre a prática dos esportes e o agenciamento humano como elemento da reciprocidade triádica (BANDURA, 1986a; 1986b; 1989) para tomada de consciência acerca das possibilidades de transferência da aprendizagem das estratégias de AA para o contexto esportivo, e principalmente para contexto de preparação e/ou atuação profissional.

Para embasamento da presente tese, além do referencial de Kunz (2000; 2006a; 2006b; 2010), o método situacional defendido por Greco (1995; 2005) também foi apresentado como concepção complementar, estabelecendo-se que o método situacional de fosse adequado para promover as articulações e direcionamento de esforços nas atividades propostas, pautando as experiências para a aprendizagem e utilização das estratégias de AA.

2.3 Definições acerca do Jogo, Esporte e o Jogo Esportivo

Conforme descreve Greco (1995), o fenômeno jogo é tão antigo quanto a humanidade e já no século XVIII foram elaboradas teorias para seu estudo e interpretação no campo das ciências antropológicas, filosóficas e sociológicas que resultaram nas primeiras definições, entre elas a de Hagedorn (1992, p. 406) que afirma: “O jogo caracteriza de forma livre particular e voluntária a ação, a atividade e o comportamento do ser humano, estando em interação com sua respectiva cultura”.

Buytendijk (1959, *apud* Dietrich, 1976, p.34), diferencia 3 formas de atividade que podem converter-se em uma forma de jogo: jogar “com” alguma coisa (jogos funcionais e de habilidade), jogar “como” alguma coisa (jogos de intuição e de representação) e o jogo “por” alguma coisa (onde se incorpora os jogos coletivos e os esportes em geral).

[...] entende-se por esporte todas as atividades que, preferencialmente, baseiam-se em movimentos corporais e atividades motoras, que estão dirigidas em forma objetiva a obter um nível de rendimento corporal, ou seja, estão relacionadas com uma medida estandardizada, na qual o domínio da motricidade humana é tematizado e transformado em uma técnica, ou habilidade, que pode ser aprendida e exercitada., porém não representa um produto (valor) no sentido estrito (no marco de uma arte ou de uma ciência) e pode ser conduzida e regulada para experimentar seu sentido, em uma disciplina esportiva, ou seja, conforme uma amostra definida (GRIESWELLE, 1978, *apud* ROTING, 1992, p. 421).

Apoiado no pressuposto do direito de todos às práticas esportivas, Tubino (1992, p.18) denominou de três manifestações (dimensões) do esporte:

[...] percebemos que a prática esportiva pode ser dividida em práticas de aprendizagem, de treino, de competição, de prática regular, de recreio e a tantas outras identificadas na abrangência das dimensões sociais do esporte, isto é, do esporte-educação, do esporte-participação e do esporte-performance.

Greco (1995) relata a existência de uma quarta manifestação esportiva, o esporte prevenção, como atividade de compensação, ou recuperação. O esporte-participação está alicerçado no princípio do lúdico, como forma de lazer, sem compromisso com regras institucionais, promovendo o bem-estar dos praticantes, que é a sua finalidade.

O esporte-performance ou de rendimento, é disputado obedecendo rigidamente às regras existentes, visando o rendimento do atleta sem a presença da ludicidade.

O esporte-educação ou esporte educacional (a manifestação do esporte tratado nas instituições educacionais, próprio das aulas de Educação Física e, portanto, a manifestação adotada para esta tese) é um processo educativo para a formação dos jovens e adultos com vista à preparação para o exercício da cidadania. No esporte-educação promove-se a inclusão e plena participação de todos valorizando seu caráter formativo correspondente à promoção da cultura corporal do movimento.

Sabidamente Pellegrinotti (2004; 2006) afirma que a *Performance* humana não é obra do acaso, é sim, a própria vida no Universo e que entendê-la é como compreender a natureza individual do Ser Humano na caminhada cósmica. O autor faz uma reflexão única e conceitua de maneira singular o termo Performance, até então muito comum para referir-se, como sinônimo, ao esporte de competição e alto-rendimento.

Vale ressaltar que a utilização do termo *performance*, quando mencionado nesta tese, estará relacionada à concepção de Pellegrinotti (2004; 2006).

Já o jogo esportivo coletivo, como define Röthing (1983, p. 241), é “o tipo de jogo de movimento com marcado sentido competitivo que requer um pensamento tático e a cooperação dos jogadores da própria equipe”.

Entretanto, Grego (2005, p.16) sugere ordenar os jogos esportivos coletivos conforme a Classificação de Piaget (1969) “em jogos com regras, dado que em contraposição com as atividades sensoriomotoras, os jogos funcionais, como também os denominados dentro da metodologia do esporte, de pequenos jogos, possuem um grau de liberdade menor, fundamentalmente, no que diz respeito à criação e à busca de regras”.

2.4 Classificação dos Esportes

As modalidades que fundamentam a proposta de intervenção elaborada para a tese em questão foram estrategicamente selecionadas conforme classificação dos esportes pautada nos critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação (GONZALEZ, 2004).

Diferentes trabalhos na literatura propuseram formas de classificação dos esportes (PARLEBAS, 1988; RIERA; 1989; WERNER; ALMOND, 1990; FAMOSE, 1992; RUIZ, 1994; CASTEJÓN, 1995, HERNÁNDEZ, 1994; 1995; HERNÁNDEZ *et al.*, 1999, HERNÁNDEZ, 2000; RITZDORF, 2000; SCHMIND; WRISBERG, 2001) e influenciaram desenvolvido do Sistema de Classificação de Esportes com base nos critérios de cooperação, relação de oposição com o adversário e tipo de ambiente onde se realiza a prática esportiva sugerido por Gonzalez (2004).

Gonzalez (2004) utiliza-se de quatro grandes categorias para classificar os esportes a partir da combinação de outras duas distribuições, permitindo-lhe propor uma matriz de análise que envolve importante parte do universo das modalidades esportivas.

Resumidamente, os critérios propostos por Gonzalez (2004) foram: a) se existe ou não relação com companheiros; b) se existe ou não interação direta com o adversário. Desta forma, quando se utiliza do critério de relação com os companheiros, classifica-se as modalidades em: individuais ou coletivas.

Nas modalidades individuais o sujeito participa sozinho durante a ação esportiva total (duração da prova, do jogo), sem a participação colaborativa de um colega, enquanto os esportes coletivos exigem, pela sua estrutura e dinâmica, a coordenação das ações de duas ou mais pessoas para o desenvolvimento da atuação esportiva.

Já, quando o critério utilizado é a relação com o oponente classifica-se as modalidades em: com interação direta ou sem interação direta com o adversário. Nas modalidades em que há a interação direta com o adversário exige-se dos participantes respostas e adaptações às mudanças constantes do contexto em função da ação e da antecipação da atuação dos oponentes (GONZALEZ, 2004).

Combinando as classificações pautadas na cooperação e oposição, Gonzales (2004) apresenta as seguintes categorias: Esportes individuais em que não há interação com o oponente; Esportes coletivos em que não há interação com o

oponente; Esportes individuais em que há interação com o oponente; Esportes coletivos em que há interação com o oponente (quadro 4).

Quadro 4. Classificação em função da relação de cooperação e oposição (adaptado de GONZALEZ, 2004).

Esporte	Sem Interação com o adversário	Com interação com o adversário
Individual	São aqueles em que a atuação do sujeito não é condicionada diretamente pela necessidade de colaboração do colega nem pela ação direta do oponente. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Atletismo (provas de campo); - Ginástica Olímpica; - Natação 	São aqueles em que os sujeitos se enfrentam diretamente, tentando em cada ato alcançar os objetivos do jogo evitando concomitantemente que o adversário o faça, porém sem a colaboração de um companheiro. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Badminton - Judô - Peteca - Tênis
Coletivo	Modalidades que requerem a colaboração de dois ou mais atletas, mas que não implicam a interferência do adversário na atuação motora. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Ginástica Rítmica (grupo) - Nado sincronizado - Remo 	Modalidades nas quais os sujeitos, colaborando com seus companheiros de equipe de forma combinada, se enfrentam diretamente com a equipe adversária, tentando em cada ato atingir os objetivos do jogo, evitando ao mesmo tempo que os adversários o façam. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Basquetebol - Futebol - Futsal - Voleibol - Tchoukball

Fonte: adaptado de Gonzalez (2004).

O presente processo de análise das características esportivas permite identificar, dentro das categorias de esportes com e sem interação direta com o adversário, subcategorias que se vinculam a diferentes critérios (GONZÁLEZ, 2004; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Para os esportes sem interação com o adversário Gonzalez (2004) utiliza-se do critério de tipo do desempenho motor comparado para classificar as modalidades em: Esportes de "marca", Esportes "estéticos" e Esportes de precisão.

Esportes de "marca" são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é um registro quantitativo de tempo, distância ou peso. Os esportes "estéticos" são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios. Já os esportes de

precisão: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a eficiência e eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo.

Para os esportes em que há interação com o adversário, o critério de classificação apontado por Gonzalez (2004) relaciona-se com objetivo tático da ação, ou seja, a exigência que é colocada aos participantes pelas modalidades para conseguir o propósito do confronto esportivo. Dando ênfase aos princípios táticos do jogo, o autor sugere a divisão em quatro categorias: esportes de combate ou luta, campo e taco, esportes de rede/quadra dividida ou muro, esportes de invasão ou territoriais.

Os esportes de combate ou luta são aqueles caracterizados como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998, p. 70).

Os esportes de campo e taco compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de recorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários.

Esportes de rede, quadra dividida ou muro são os que têm como objetivo colocar arremessar/lançar um objeto (bola) em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometa(am) um erro. O espaço de tempo para reação remete ao tempo em que o objeto está em movimento.

Por fim, os esportes de invasão ou territoriais: constituem aqueles que têm como objetivo invadir a setor defendido pelo adversário procurando atingindo a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta.

Observando o ambiente no qual se realiza a prática esportiva, Gonzales (2004) considera as diferentes formas de interferência do ambiente físico na prática motora e define mais duas classificações: Esportes sem estabilidade ambiental ou praticados em espaços não-padronizados; Esportes com estabilidade ambiental ou praticados em espaços padronizados.

Quadro 5. Classificação em função das características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva (adaptado de GONZALEZ, 2004).

Esportes sem Estabilidade Ambiental	Esportes com estabilidade ambiental
<p>Quando o ambiente produz incertezas para o praticante, com base nas mudanças permanentes do ambiente físico onde se pratica a modalidade ou quando o mesmo é desconhecido pelo atleta.</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canoagem - Corrida de Orientação - Iatismo - Mountain-bike - Natação (em mar aberto) 	<p>Realizados em ambientes que não sofrem modificações, isto é, não criam incertezas para o praticante no momento em que ele o conhece.</p> <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basquetebol - Tchoukball - Futebol - Voleibol - Ginástica Rítmica - Judô - Nado sincronizado - Natação (em piscina) - Bocha

Fonte: adaptado de Gonzalez (2004).

Com base nas categorias, a relação com o adversário, a lógica de comparação de desempenho, as possibilidades de cooperação e as características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva, Gonzalez (2004) propõe um sistema que reúne o conjunto de classificações e permite localizar os diferentes tipos de esportes.

Quadro 6. Sistema de classificação dos esportes em função: da relação com o adversário, lógica de comparação de desempenho, possibilidades de cooperação e características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva (GONZALES, 2004).

Relação com o adversário	Esportes em que HÁ interação com adversário direto ou com oposição direta								Esportes em que NÃO há interação com adversário direto ou com oposição direta						
	Translação		Luta		Campo e taco	Invasão ou territorial	Quadra dividida e muro		De Marca		Estética ou Técnico combinatório		Precisão ou alvo		
	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	Coletivo	Coletivo	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	Individual	Coletivo	
Relação com o ambiente	Com estabilidade			Luta Greco-Romana / Judô / Taekwondo / Karatê / Egrima / Boxe		Beisebol / Softbol / Críquete	Basquetebol / Futebol / Futsal / Handebol / Tchoukball	Tênis / Tênis de mesa / Squash	Voleibol / Paddle / Badminton / Tênis (dupla)	Atletismo (provas de campo) / Natação em piscina / Levantamento de peso	4x100 atletismo / 4x5m nados combinados / Remo	Saltos Ornamentais / Skate / Ginástica Olímpica / GRD	Acrosport / GRD em grupo / Nado Sincronizado / Salto sincronizado	Arco e flecha / Tiro / Dardo de salão / Golfe	Bocha
	Sem estabilidade	Iatismo (Finn)	Iatismo (Star)							Natação águas abertas / Iatismo / Mountain-bike	Rafting	Surf			

Fonte: Gonzalez (2004). Grifo do autor para identificar as modalidades contempladas na proposta de intervenção.

De acordo com Gonzales (2004), as características da lógica interna dos esportes condicionam decisivamente os procedimentos de ensino e treinamento. Dessa forma, este conhecimento é fundamental para o profissional que pretenda mediar entre as manifestações esportivas e os sujeitos, haja vista que o reconhecimento das especificidades da modalidade permitirá hierarquizar os conteúdos (o que ensinamos) e selecionar de forma adequada os procedimentos de ensino (como ensinamos).

2.5 O Modelo Pendular para o Ensino do Esporte Coletivo

A estrutura pendular para o ensino dos esportes coletivos, desenvolvida por Claude Bayer, Oliveira e Graça e Julio Garganta, foi sintetizada e explicitada a partir da leitura de Daolio (2000; 2002).

Furtado, Barretos e Ramos (2019) analisam proximidades e possibilidades do modelo pendular se articular com a pedagogia crítico-superadora o que possibilitaria aos estudantes a prática e compreensão das diversas modalidades, desenvolvendo suas qualidades físicas aliadas à concepção crítica do fenômeno esportivo.

Segundo Bayer (1994), as modalidades esportivas coletivas podem ser agrupadas em uma única categoria pelo fato de todas possuírem seis invariantes: uma bola (ou implemento similar), um espaço de jogo, parceiros com os quais se joga, adversários, um alvo a atacar (e, de forma complementar, um alvo a defender) e regras específicas. São essas invariantes que geram a categoria esporte coletivo, ou jogo esportivo coletivo, e que permitem visualizar uma mesma estrutura de jogo.

Considerando as semelhanças estruturais entre as várias modalidades esportivas coletivas, Bayer (1994) sugere ainda que as ações sejam agrupadas em ofensivas (de ataque) e defensivas (de defesa).

Com relação ao agrupamento das ações ofensivas, Bayer (1994) aponta três princípios operacionais: conservação individual e coletiva da bola, progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário e finalização da jogada, visando à obtenção de ponto.

Já com relação ao agrupamento das ações defensivas, são apontados mais três princípios operacionais: recuperação da bola, impedir o avanço da equipe

contrária e da bola em direção ao próprio alvo e proteção do alvo visando impedir a finalização da equipe adversária.

Ciente desta estrutura comum, é possível considerar as modalidades esportivas dentro de uma mesma lógica, o que as tornam passíveis de um mesmo tratamento pedagógico para seu ensino.

A partir dos seis princípios operacionais comuns às modalidades esportivas coletivas, o autor define regras de ação, que se constituem nos mecanismos necessários para operacionalização dos princípios descritos. São os meios de gestão necessários para se alcançar êxito dos princípios operacionais. Por exemplo, para se obter sucesso na progressão da bola e da equipe em direção ao alvo adversário, são necessárias algumas ações individuais e coletivas, tais como, criar linhas de passe, colocação individual em espaços onde a bola poderá chegar, desmarcação em relação aos jogadores adversários, entre outras.

É nesse sentido que Garganta (1998) frisa duas competências básicas para a aprendizagem e prática do Esporte Coletivo: a inteligência, vista como a capacidade de adaptar-se a situações dinâmicas que acontecem no jogo a fim de resolver os constantes problemas que surgem, e a cooperação, vista como a necessidade do praticante de Esporte Coletivo combinar suas ações com os objetivos do grupo.

Com base no ciclo de resolução de problemas proposto por Sternberg (2000), torna-se possível identificar a mobilização do “trabalho mental para superar obstáculos que obstaculizam a resposta a uma questão” (STERNBERG, 2000 p.336).

Essas etapas do ciclo incluem: identificação do problema; definição do problema; formulação de estratégias; organização das informações; alocação de recursos; monitorização e avaliação da solução.

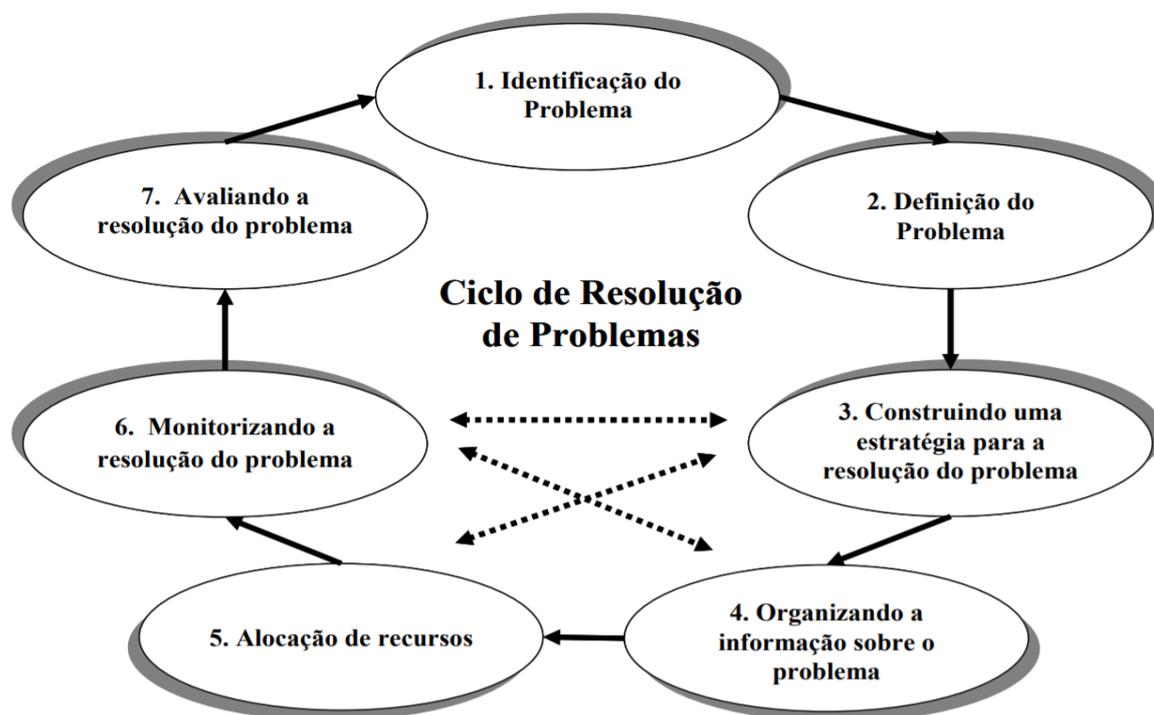
Momentaneamente, as etapas podem ser alteradas em sua seqüência ou repetidas, conforme as situações em que os sujeitos se encontram nas diferentes situações de jogo.

Nesse sentido, jogar bem não seria apenas executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, além disso, contribuir de forma cooperativa e inteligente para o alcance dos objetivos e sucesso coletivo.

Dentre as vantagens advindas dessa abordagem de pedagogia do esporte pode-se citar a formação de alunos inteligentes e cooperativos, autônomos e capazes para escolher pela prática esportiva de preferência em condições de participar

ativamente em várias modalidades por dominarem os princípios operacionais dos esportes coletivos (DAÓLIO, 2002).

Figura 4. Ciclo de resolução de problemas (STERNBERG, 2000).



Fonte: Sternberg (2000, p.336).

Com o intuito de analisar o ensino dos esportes coletivos, considerando a dimensão simbólica inerente às ações humanas Daólio, (2002) propõe uma estrutura pendular, que tem na sua base os princípios operacionais e na sua extremidade os gestos técnicos específicos de cada modalidade, passando pelas regras de ação.

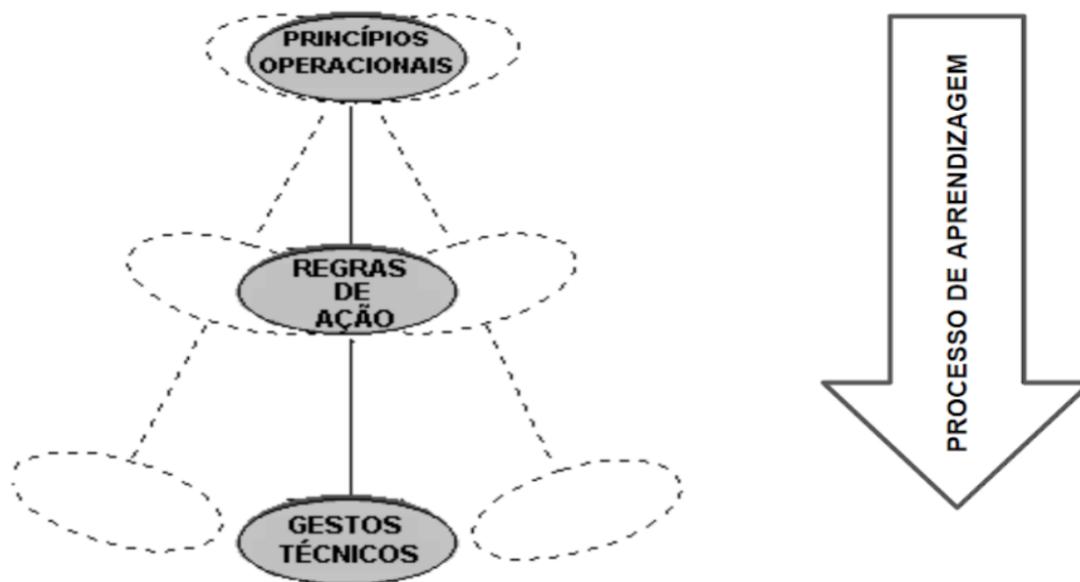
A intenção desse modelo é mostrar que, como um pêndulo em balanço, os princípios operacionais, na sua base, realizam um movimento menor do que na sua extremidade, onde se localizam os gestos técnicos (DAÓLIO, 2002).

Em outras palavras, os princípios operacionais do esporte coletivo, definidos por Bayer (1994), são necessários para a compreensão e prática das várias modalidades esportivas por parte do aluno, devendo ser enfatizados, ainda que de forma não exclusiva, nos primeiros momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Na região intermediária do pêndulo, encontram-se as regras de ação, definidas por Bayer como os mecanismos de gestão necessários para a realização dos

princípios operacionais. Nesse momento, começa a haver a tipificação da categoria Esporte Coletivo nas suas várias modalidades, a ênfase ainda não está na execução gestual da técnica, mas nas suas formas gerais de resolução dos vários problemas que o jogo esportivo coletivo coloca aos praticantes, tanto individual como coletivamente.

Figura 5. Modelo pendular para o ensino do esporte coletivo, proposto por Daólio (2000).



Fonte: Daólio (2002, p.103)

Finalmente, na extremidade do pêndulo, encontramos os gestos técnicos tipificados por modalidades esportivas. Com o pêndulo em balanço, os gestos técnicos apresentam um movimento maior que as regras de ação que, por sua vez, se movimentam mais que os princípios operacionais, que, por serem comuns e básicos às modalidades esportivas coletivas, praticamente não se movem.

Isso sugere que os gestos técnicos, em função de suas especificidades tanto técnicas (devido às variações entre as modalidades esportivas coletivas), como culturais (devido aos significados atribuídos por grupo a cada modalidade específica) são mais variáveis e por retratar a especificidade de cada modalidade, são postergados à etapas de especialização esportiva, após o domínio dos princípios operacionais e regras de ação. Sendo mais variáveis e fazendo parte de uma estrutura do esporte coletivo, devem ser enfatizados, posteriormente, no processo pedagógico de ensino, como indica a seta à direita do pêndulo (DAOLIO 2002).

2.6 O modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU)

O modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU) ou em sua tradução, modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, é originário dos autores Bunker e Thorpe que, em 1982, publicaram o artigo *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*.

No modelo TGfU, a apreciação do jogo refere-se à compreensão das regras e da natureza do jogo por parte dos alunos bem como a manifestação de sua consciência tática acerca das situações de jogo (CLEMENTE, 2012; TEOLDO *et al.*, 2010; CLEMENTE, 2014)

O processo de consciência tática é estimulado à medida em que os alunos são desafiados a tomar decisões para solucionar problemas apresentados pelo jogo, conduzindo o aluno a conhecer as formas de abordar o problema (conhecimento declarativo) e as formas de o solucionar (conhecimento processual) (TEOLDO *et al.*, 2010; CLEMENTE, 2014).

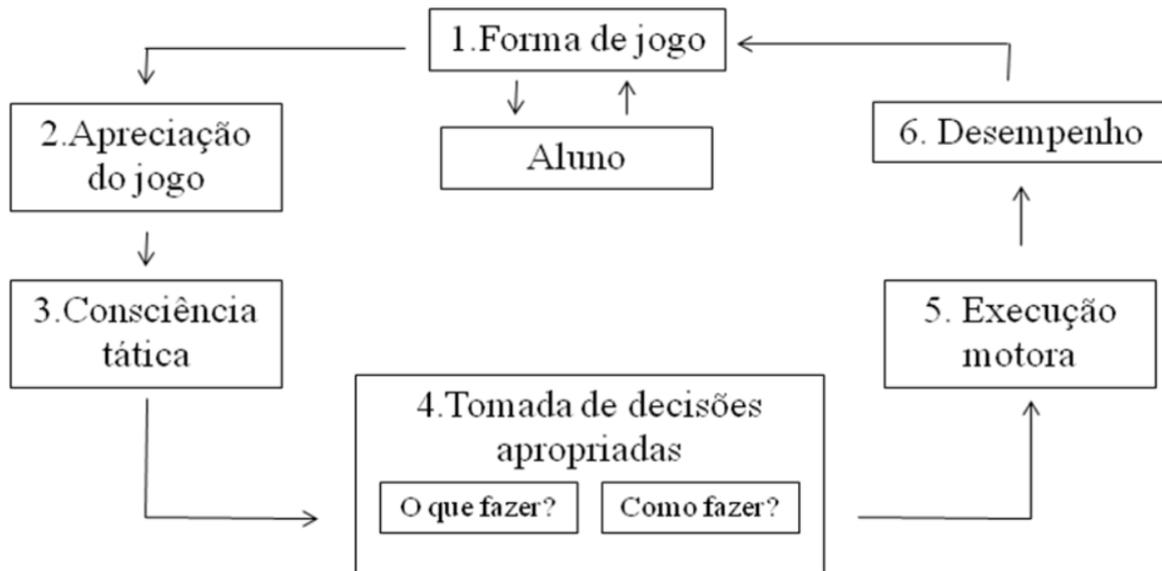
O Modelo de Ensino dos Jogos pela Compreensão (TGfU) estabelece como essencial o ensino das habilidades técnicas para o desenvolvimento da consciência tática, dando relevância primordial ao conhecimento tático e à tomada de decisão.

Conseqüentemente a execução da habilidade técnica e o desempenho são avaliados através da observação dos resultados das decisões tomadas pelos alunos durante o jogo (TURNER; MARTINEK, 1999; WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; ARAÚJO, 2006; CHOW *et al.*, 2007).

Nas seis fases do modelo, Bunker e Thorpe (1982) preconizam que o foco didático incida sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência tática; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer; sobre a exercitação das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo.

Com base nas fases presentes no modelo, nota-se que a aquisição dos conhecimentos táticos é preconizada desde o nível mais elementar e que o ensino e o treino da técnica são concebidos de forma situacional, devido às características dinâmicas, relacionais e adaptativas proporcionadas pelo jogo na sua versão formal ou nas suas variações (OSLIN, 1996; TEOLDO *et al.*, 2010; CLEMENTE, 2014).

Figura 6. Modelo de ensino dos jogos pela compreensão.



Fonte: Bunker; Thorpe (1982).

O modelo TGfU aproxima-se de abordagens construtivistas sobre a centralização do ensino no aluno, concedendo-lhe oportunidades e parte ativa no seu processo de aprendizagem, valorizando os processos perceptivos, cognitivos e respectiva tomada de decisão (BROOKER *et al.*, 2000).

O TGfU adere ao estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções auxiliado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a resolução do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (GRAÇA, 2007).

Slotz e Phill (2014) advogam acerca da relevância do ensino dos jogos e esportes para a compreensão na educação física e fazem referência ao modelo de aprendizagem de decisão tática (GREHAIGNE; RICHARD; GRIFFIN, 2005), fundamentado na experiência e exploração do aluno acerca das várias possibilidades de construção das respostas de movimentos adequados às inúmeras situações apresentadas nos jogos esportivos coletivos. As experiências nos jogos possibilitam que as equipes proponham planos de ação que são executados e progressivamente aprimorados à medida que se eleva a compreensão da relação entre o plano de ação e as regras do jogo (GREHAIGNE; GODBOUT, 1995). Diante da estabilização referente à manifestação da compreensão do jogo pelos alunos, o professor atribui

maior complexidade ao jogo, ou pode propor uma nova modalidade com vista ao conceito da generalização de compreensão dos princípios operacionais do jogo esportivo coletivo (GREHAIGNE; WALLIAN; GODBOUT, 2005).

2.6.1 Mensuração do comportamento tático em jogos esportivos coletivos

Em estudo de revisão elaborado por Costa *et al.* (2010) são apresentados alguns dos principais instrumentos para avaliar o comportamento tático em jogos esportivos coletivos, dentre os quais se destacam: o Team Sports Performance Assessment Procedure (TSAP) proposto por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997); o Game Performance Assessment Instrument (GPAI) proposto por Oslin, Mitchell e Griffin (1998), o Qualitative Game Analysis (QGA) proposto por Lames e Hansen (2001) e a bateria de testes KORA para avaliar o desempenho tático proposto por pesquisadores alemães coordenados pelo Prof. Dr. Klaus Roth, validado por Memmert (2002).

Pelo alinhamento com a proposta da tese na perspectiva de avaliar o conhecimento tático resultante da aplicação das estratégias de AA nas vivências situacionais e realização dos jogos esportivos coletivos, optou-se por enfatizar a metodologia do Game Performance Assessment Instrument (GPAI).

Proposto por Oslin, Mitchell e Griffin (1998) o GPAI permite observar e codificar comportamentos ofensivos e defensivos dos jogadores realizados no jogo. O instrumento é apropriado especificamente para ser utilizado em níveis mais elementares de prática, permitindo identificar os comportamentos dos jogadores no jogo, incluindo não só os indicadores de natureza técnica, mas prioritariamente os de natureza tática (COSTA *et al.*, 2011).

O GPAI foi projetado para ser um instrumento multidimensional e de observação flexível que pode ser usado “ao vivo” ou por videotape para avaliar o desempenho em jogos de invasão, de rede, de campo, ponto ou corrida. Por meio deste instrumento é possível avaliar as habilidades demonstradas pelos jogadores para solucionar problemas táticos do jogo, por meio de três componentes: tomada de decisão apropriada, movimentações adequadas e habilidades motoras bem-executadas.

O instrumento possui sete componentes do jogo:

- 1) base: retorno apropriado do jogador à posição inicial ou recuperação entre as tentativas;
- 2) ajuste: movimentação do jogador, tanto ofensiva quanto defensiva, requerida para a sequência do jogo;
- 3) tomada de decisão: escolhas apropriadas sobre o que fazer com a bola durante o jogo;
- 4) execução motora: eficiente desempenho das habilidades selecionadas;
- 5) suporte: movimentação sem a bola, à procura de espaço para recebê-la;
- 6) cobertura: apoio defensivo ao colega que marca o portador da bola;
- 7) marcação: defender um adversário com ou sem a posse de bola.

O GPAI pode ser usado para medir componentes individuais de desempenho e o envolvimento no jogo. Para isso são propostos alguns índices de desempenho:

- índice de desempenho no jogo:

$$\frac{\text{total de respostas apropriadas} + \text{número de execuções motoras eficientes} + \text{número de execuções motoras ineficientes} + \text{número de tomadas de decisão inapropriadas}}{\dots}$$

- índice de tomada de decisão (DMI):

$$\frac{\text{número de tomada de decisões apropriadas}}{\text{número de tomada de decisões inapropriadas}}$$

- índice de execução motora (SEI):

$$\frac{\text{número de execuções motoras eficientes}}{\text{número de execuções motoras ineficientes}}$$

- índice de suporte (SI):

$$\frac{\text{número de movimentos de apoio apropriados}}{\text{número de movimentos de apoio inapropriados}}$$

- desempenho de jogo:

$$\frac{(DMI+SEI+SI)}{3}$$

As componentes de avaliação individual do desempenho presentes no GPAI foram desenvolvidas e avaliadas por peritos para determinar a validade e a confiabilidade (OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998).

Concebido, particularmente, para ser aplicado em contexto escolar, o GPAI pode também servir de instrumento para o treinador no âmbito da avaliação do desempenho em competição, não sendo necessário considerar todas as componentes, mas somente aquelas mais específicas à situação de avaliação (MESQUITA, 2006).

2.7 O método situacional para o desenvolvimento da capacidade tática de jogo

Neste momento, descreve-se a proposta de Pablo Juan Greco (1995; 1999) que sugere uma metodologia de trabalho para jogos esportivos coletivos pautada no desenvolvimento da capacidade de jogo e a inteligência de jogo, orientada pelo “método situacional”.

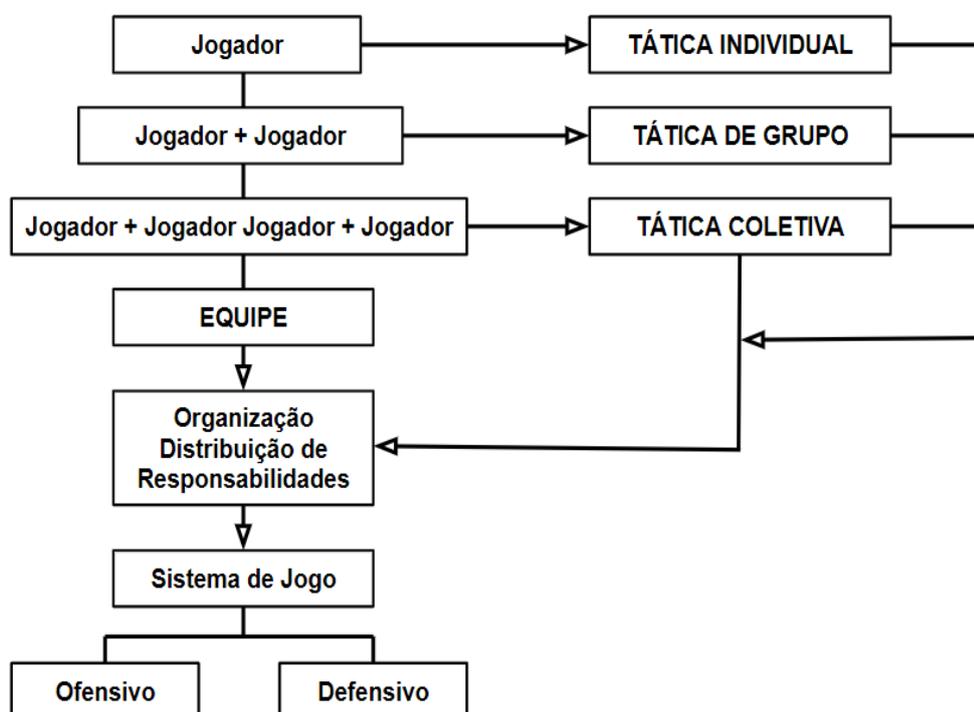
Interpretado como um método ativo, tem como proposta o ensino a partir do ambiente real de prática das modalidades esportivas coletivas (SIEDENTOP, 1998; GARGANTA, 1998; COSTA; NASCIMENTO, 2004; MENDES, 2006; GRAÇA; MESQUITA, 2007; GALATTI et al., 2008; HARVEY; CUSHION; MASSA-GONZALEZ, 2010; GRECO, 1995; 1999; MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2014).

Na literatura, são conclusivos os trabalhos que relatam a eficácia do método de ensino centrado nas capacidades táticas (situacional) para estimular o desenvolvimento do conhecimento tático processual, possibilitar aos praticantes experiências mais relevantes no processo de tomada de decisão perante as situações problemas que o jogo apresenta (PINHO, *et al.*, 2010; PIRES, 2002; DALLEGRAVE, BERNO; FOLLE, 2017).

No método situacional são incorporadas “árvores genealógicas” que permitem a sistematização dos processos de percepção, antecipação e tomada de decisão e facilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, dos conhecimentos táticos e das capacidades táticas (GRECO, 1995).

Para Greco (1995), a ênfase no desenvolvimento da capacidade tática individual e coletiva, trabalhada permanentemente em interação com o nível de capacidade técnica exigida para as complexas situações de jogo, permitem ao aluno a aquisição de uma representação mental diferenciada das ações técnicas e táticas necessárias à resolução de situações problemas que se apresentam durante o jogo.

Figura 7. Modelo de árvore genealógica que ilustra a integração de ações como elemento de formação da equipe e sua relação com os sistemas de jogo (GRECO,1995, p. 19).



Fonte: Greco (1995, p. 19).

Os jogos esportivos coletivos caracterizam-se, entre outros fatores, pela aciclicidade técnica, por solicitações e efeitos cumulativos morfológico-funcionais e motores e por uma intensa participação psíquica (TEODORESCU, 1977).

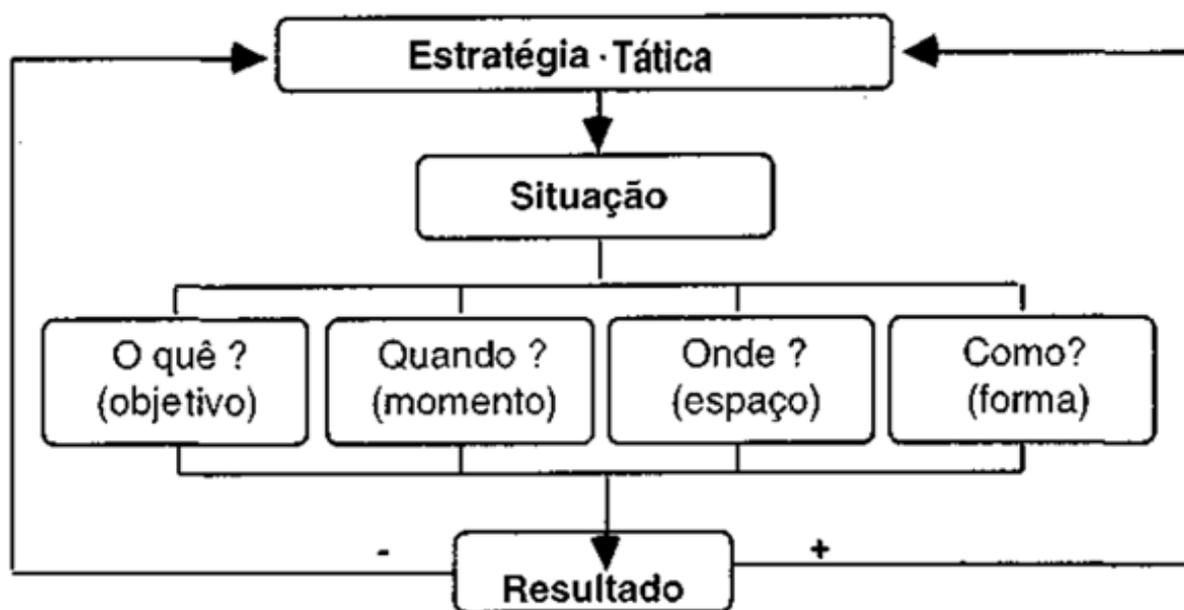
A finalidade dos comportamentos dos jogadores é, portanto, guiada por um objetivo de produção: vencer o jogo (GRÉHAIGNE, 1989). No decurso de uma partida, até conseguir marcar um gol ou impedir a sua marcação, os jogadores/equipe dirigem os seus esforços no sentido de estabelecer uma supremacia sobre o seu adversário. Devem por isso garantir, no âmbito do quadro regulamentar do jogo, o cumprimento de princípios de jogo e procurar atingir objetivos intermédios, desenvolvendo ações planejadas por etapas (tempo) de jogo.

Na medida em que as ações de jogo ocorrem em contextos de elevada variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, aos jogadores é requerida uma permanente atitude estratégico-tática (GRÉHAIGNE, 1989; DELEPLACE, 1994; GARGANTA, 1994; MOMBAERTS, 1996).

A forma como se compreende o jogo e de nele se manifestar depende do contexto, ou de um “metanível”, que constitui um “modelo de jogo” (GARGANTA, 1997, p. 36).

As relações que o jogador estabelece entre este modelo e as situações que ocorrem no jogo orientam suas respectivas tomadas de decisão, condicionando a organização da percepção, a compreensão das informações e a resposta motora. Desse modo, a dimensão estratégico-tática emerge simultaneamente como polo de atração, campo de configuração e território de sentido das tarefas dos jogadores no decorrer do jogo.

Figura 8. Dimensão estratégico-tática do sentido das tarefas dos jogadores no desencadear do jogo (GARGANTA, 1997, p. 25).

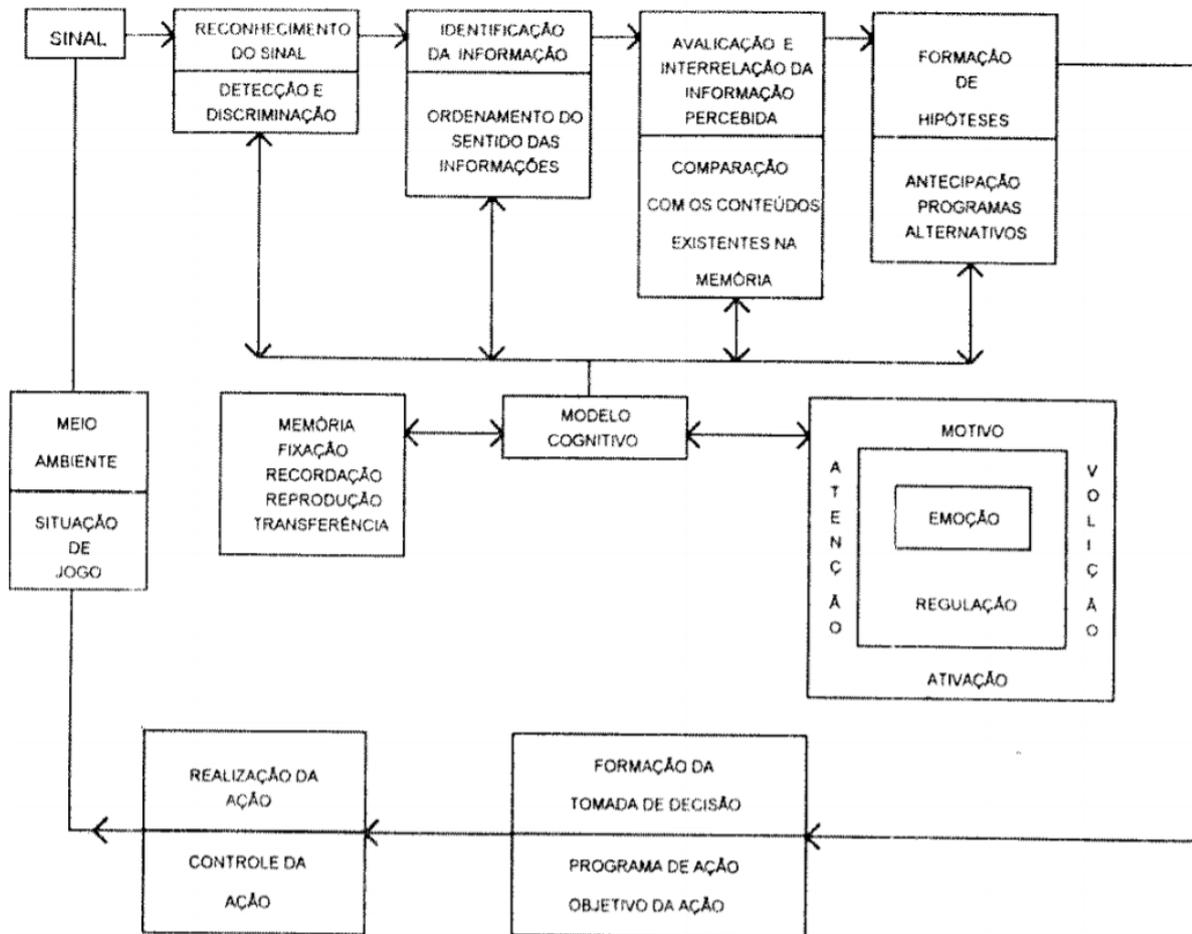


Fonte: Garganta (1997, p.25)

Estudiosos fazem referência aos processos de regulação cognitiva da ação nos esportes referenciando que processos cognitivos que compreendem as análises, percepções, tomadas de decisão e avaliações de desempenho nas situações dos jogos esportivos coletivos (KONZAG, 1990; GRECO, 1995; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Para os autores existe um processo perceptivo que implica a detecção e discriminação das informações baseadas, fundamentalmente, nos níveis de atenção e utilização da memória como estrutura de recordação dos fatos vivenciados.

Figura 9. O modelo de regulação cognitiva sintetizado por Konzag (1990, p. 43).



Fonte: Konzag (1990, p. 43).

A partir da identificação da informação, há o ordenamento e conceitualização do significado da informação influenciados pelos processos emocionais e volitivos.

O aspecto motor de uma ação “[...] é o resultado dos processos fisiológicos e psíquicos da percepção e do pensamento, ao mesmo tempo em que é o resultado das condições internas da personalidade” (MAHLO, 1981, p. 100). Em outras palavras, retomando a lógica do “se-movimentar” (KUNZ, 2006b), não existe movimento humano que seja originado só por ossos e músculos, isso significa que ao realizar uma ação esportiva, o ser humano manifesta-se enquanto sujeito que se move em

suas múltiplas relações motoras, sociais e cognitivas de interação com o ambiente (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Greco (1995) conclui que o êxito do comportamento tático individual depende diretamente da capacidade do indivíduo regular seu comportamento através do sistema cognitivo. Portanto, deve-se procurar integrar no processo de aprendizagem e treinamento dos jogos esportivos coletivos o ensino do “controle e regulação das ações através do sistema cognitivo” (GRECO, 1995, p. 55).

2.8 A temática da Autorregulação no campo da Educação Física: o modelo PLEA no Contexto do Esporte

Como proposta metodológica, cada modalidade, especialmente aquelas coletivas em que há a interação com os adversários, a utilização de jogos situacionais que oportunizem o enriquecimento do repertório de experiências motoras, cognitivas e socioafetivas dos alunos, possibilitam a experimentação, discussão e reflexão à luz das regras de jogo, possibilidades de ação e estratégias particulares (recursos táticos) segundo as especificidades de cada modalidade esportiva. Neste contexto as ações de planejamento (PL), Execução (E) e Avaliação (A) ocorrem em continuamente e ciclicamente envolvendo ações individuais e coletivas rumo.

Em qualquer momento de envolvimento com a prática esportiva, todo ser humano exercitou, ainda que intuitivamente, a lógica do PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2004; 2007a). O simples fato da pessoa gostar ou não de praticá-lo, ser adepto ou aversivo ao querer jogar novamente, reflete sua condição humana de sujeito capaz de planejar sua participação no contexto, interagir na prática esportiva e avaliar se a experiência foi ou não interessante para que opte ou não por jogar novamente.

Ainda de forma mais ampla, quem nunca presenciou, enquanto participante ou espectador, momentos que antecedem o início de um jogo, quando os integrantes de cada equipe conversam para definir posições, jogadas, estratégias e imaginar que podem vencer aquele desafio?

Vale ressaltar que o esporte tem como característica a imprevisibilidade. São inúmeras as variáveis que exigirão dos sujeitos participantes a tomada de consciência aplicada às ações desencadeadas em cada instante de interação consigo mesmo,

pares de sua equipe, adversários e ambiente. Portanto, no contexto esportivo, a lógica do PLEA como elemento para estímulo da autorregulação é reiniciada a cada interpretação instantânea do jogo desencadeada por sua natureza imprevisível.

Para Garganta (2002; 2006) as relações táticas, entre a própria equipe e o adversário, possuem na imprevisibilidade, na aleatoriedade e na variabilidade do encadeamento das ações características dos jogos esportivos coletivos, um dificultador no processo de tomada de decisão do jogador. Neste sentido, intensifica-se a necessidade de recorrer ao ciclo autorregulatório PLEA para planejar, executar e avaliar e monitorar o desempenho e aprendizagem durante a prática do jogo.

A apresentação dos alunos a situações problemas em que estes tenham que recorrer a estratégias individuais e/ou coletivas explorando suas experiências e ampliando suas possibilidades de ação e aprendizado são constantes em virtude da imprevisibilidade característica dos jogos, tornando-se cada vez mais desafiadores, conforme gradua-se o conhecimento dos participantes na perspectiva da autocompreensão e autorreflexão sobre sua condição (situação problema) atual para manifestar-se pelo movimento (ação) de maneira a superar criticamente (analisar solução) sua realidade.

Acredita-se que ao transpor a lógica intuitiva do PLEA utilizada pelo sujeito em outras situações, para interagir com as situações problemas desafiadoras do jogo e a tomada de consciência acerca de seus planejamentos (análises, interpretações e tomadas de decisão), execuções (realização das ações propriamente ditas em conformidade com as exigências do esporte) e avaliação do processo (refletir acerca do impacto de sua ação no contexto para reorganizar-se ofensivamente ou defensivamente dentro do jogo), o exercício da prática esportiva seja reconhecido como uma estratégia ativa (dinâmica), e lúdica para a promoção da tomada de consciência para AA.

Neste sentido, a presente tese articula a proposta do modelo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA (2004; 2007a), na perspectiva da abordagem crítico-superadora (KUNZ, 2006; 2010) reconhecendo os contextos situacionais dos jogos e esportes como situações problemas que se apresentam e exigem do autoconhecimento para planejar (PL) maneiras de executar (E) o “se-movimentar” que transcenda à autorreflexão crítica para avaliar (A) sua nova realidade com vista ao alcance de patamares cada vez mais elevados de aprendizagem, compreensão e transformação das relações com o mundo e consigo mesmo.

Vários autores (BORUCHOVITCH, 2014; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; VEIGA SIMÃO, 2004) defendem que uma das funções dos professores na escola deveria ser o ensino de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem aos alunos. Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988, 1990) conduziram as primeiras investigações visando encontrar quais as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos estudantes para aprender os conteúdos e obter bons resultados acadêmicos.

Neste sentido, a proposta de intervenção apresentada nesta tese propõe o ensino de estratégias autorregulatórias (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986; 1988; 1990) para aplicação no contexto dos ambientes situacionais que caracterizam a prática dos jogos esportivos coletivos (GRECO, 1995) pautando-se nas experiências do “se-movimentar” (KUNZ, 2006a; 2006b; 2010) com vista à promoção da AA.

2.9 Pesquisas com a temática da Autorregulação no campo da Educação Física

Pesquisas acerca do campo educacional, no contexto brasileiro, que abordam a autorregulação no universo da Educação Física remetem a estudos com universitários com vista à formação e atuação profissional de professores. Os dados sugerem que a utilização da estimulação da recordação contribuiu para a promoção da AA dos estagiários e para a formulação de diferentes soluções frente aos desafios da prática docente (AVILA; SIMÃO; FRISON, 2016; AVILA, 2017; AVILA; FRISON; 2018; AVILA; PRANKE; FRIZON, 2018, SILVA, 2020).

Outras pesquisas que contemplam a temática da autorregulação no campo da Educação Física remetem ao estudo do feedback autocontrolado (FERREIRA, 2017; BATISTA, 2018) e conhecimento de resultados autocontrolado (FIGUEIREDO, 2018) tendo como foco o desenvolvimento e/ou desempenho da aprendizagem motora.

Também com universitários, Marques, et al. (2014) investigaram e verificaram efeito positivo das metas auto-estabelecidas na aprendizagem de uma habilidade motora.

Justificando ampliar a escassa literatura existente sobre a aprendizagem autorregulada em crianças e mostrar uma possibilidade das aulas de Educação Física serem mais significativas para os alunos, Ávila e Frizon (2012, p.184) analisaram se uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física (dez encontros de uma

hora cada) oferecida às crianças da Educação Infantil poderia ajudar na promoção da AA. Conforme as autoras, a intervenção constituiu-se de três etapas pautadas especificamente nos procedimentos didáticos da professora.

Na primeira etapa: construção do planejamento em parceria com os alunos, sorteio da ordem dos conteúdos a serem trabalhados e confecção do caderno de planejamento para consulta dos alunos que, durante todas as aulas, podiam acompanhar os conteúdos a serem aprendidos e os já trabalhados.

Na segunda etapa: estruturação das aulas para aplicação dos conteúdos em três partes (parte “inicial” para retomada dos conteúdos, consulta do caderno de planejamento, seleção das atividades do dia e escolha dos locais para realização; parte “foco da aula” para desenvolvimento de brincadeiras planejadas pela professora e/ou sugeridas pelos alunos, realizadas com a intenção de estimular o desenvolvimento e direcionar a criação de estratégias pelos alunos para solucionar os problemas ocorridos durante a brincadeira; parte “finalização da aula” quando se conversava com os alunos para fazer uma avaliação das atividades estimulando a tomada de consciência do que se tinha aprendido e também questionando a necessidade de modificações nas atividades da aula).

Na terceira e última etapa (último encontro da intervenção): avaliação geral feita pelos alunos sobre todas as aulas aplicadas com apresentação das fotos registradas pela professora. Conforme relato das pesquisadoras Avila e Frizon (2012), as atividades encaminhadas nas aulas promoveram comportamentos autorregulados nos alunos para aprenderem os conteúdos propostos. O estímulo à participação ativa dos alunos nos direcionamentos das atividades foi destacado como determinante para a que as crianças utilizassem de estratégias de aprendizagem com a intenção de alcançarem a metas estabelecidas nas brincadeiras.

Compartilhando da justificativa de Ávila e Frizon (2012) com relação à necessidade de ampliação da escassa literatura existente sobre a aprendizagem autorregulada na área da Educação Física, a presente tese tem a pretensão de colaborar com este desafio constituiu-se como proposta singular ao explorar o ambiente dos jogos esportivos coletivos como contexto lúdico e prático para o ensino e aprendizagem de estratégias autorregulatórias para utilização do modelo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2004; 2007a) na resolução de situações problemas situacionais de jogo.

Além disso, compõem a elaboração da tese uma proposta de intervenção sistematizada que se utiliza da construção de uma narrativa com foco no ensino e promoção da aprendizagem de estratégias autorregulatórias pelos alunos em modalidades esportivas específicas nas quais se evidenciam especificidades de jogo que correspondem à cada uma das fases do modelo PLEA, destacando sua característica intrafases (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2004; 2007a).

Considerando ainda o desafio que é posto por Rosário (2007), com relação à transferência das habilidades autorregulatórias aprendidas para diferentes contextos, da proposta de intervenção elaborada nessa pesquisa busca a articulação de cada estratégia autorregulatória a ser ensinada com uma habilidade esportiva a ser desempenhada e sua respectiva associação com uma habilidade necessária à preparação e atuação profissional.

Neste sentido, a construção deste capítulo avança na contribuição entre as possibilidades de articulação e intencionalidade de promoção da transferência dos conhecimentos acerca das estratégias de autorregulação para a prática dos jogos e esportes conforme se estabelece no quadro 7.

Quadro 7. Fases do processo auto-regulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e respectivas estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986), articuladas com as habilidades esportivas (GARGANTA, 1998b; GONZALES, 2004).

Fases PLEA (Rosário, Núñez, González-Piend (2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986)	Habilidades Esportivas (Garganta, 1998b; Gonzalez, 2004)
Planificação (PL) (pensar antes)	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar Autorreconhecimento de suas habilidades para escolha da modalidade, posição de jogo, e/ou características de jogadas que se pretende realizar.
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo Habilidade de interpretar as regras, sistemas de pontuação e compreender aspectos estratégicos defensivos e ofensivos dos jogos.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Habilidade de reconhecer, organizar e explorar os espaços de jogo para posicionamento individual e coletivo. Estratégia (tática) Habilidade de reconhecer os espaços de jogo para posicionamento e movimentação individual e coletivo, considerando também o posicionamento do(s) adversário(s).

	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11).	Interação social (técnico, equipe, adversários) Habilidade de relacionar-se com o professor/técnico, parceiros de equipe (cooperação) e adversários (oposição), de maneira ética, recebendo e oferecendo ajuda, respeitando e exercendo liderança, conforme as diferentes situações de treino/jogo.
Execução (E) (pensar durante)	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas Habilidade de considerar e avaliar as diferentes informações, cenários e objetos de jogo para criar solução(ões) que corresponda(am) ao objetivo/demanda apresentada.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão Capacidade de fazer escolhas a partir de informações que observa, pesquisa e analisa/interpreta sobre o jogo coletivo e/ou desempenho individual.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Habilidade de observar, registrar e analisar informações sobre o jogo, desempenho individual/coletivo da própria equipe e adversários para considerar nas resoluções de problemas e justificar tomadas de decisão. Comportamento tático Executar uma estratégia tática conforme objetivo a ser alcançado, considerando as características da própria equipe e também informações sobre o jogo do adversário.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar fatos ou dados.	Treinamento Técnico Repetições do gesto para aprimoramento técnico. Treinamento Tático Repetições da ação/movimentação tática para memorização e compreensão de quando e como utilizar/executar.
Avaliação (A) (pensar depois)	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.	Auto-percepção do desempenho Habilidade de reconhecer os êxitos e necessidades de aprimoramento para acompanhar o desempenho conforme planejado. Para cada uma das situações, ser capaz de estabelecer recompensas ou sanções.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações em notas (12), testes (13), livros (14) para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.	Análise estatística de jogo Habilidade de acompanhar os valores/resultados referentes à pontuação do jogo e/ou desempenhos individuais.

Fonte: Adaptado de Zimmerman; Martinez-Pons (1986) e Rosário; Núñez; González-Pienda (2007a, p.55), acrescentando-se coluna representativa das habilidades esportivas (GARGANTA, 1998b; GONZALES, 2004).

Por fim, como mais um elemento de referência para relevância do presente trabalho de pesquisa, cita-se o público-alvo, pessoas com deficiência, o que enaltece a relevância e singularidade do estudo com relação à compreensão do processo de desenvolvimento da AA em pessoas com DI.

CAPÍTULO III - A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SINGULARIDADES E POSSIBILIDADES

3.1 Aspectos Históricos

A problemática da exclusão e segregação social das pessoas com deficiência estiveram sempre presentes na história da humanidade. A cada época e cultura o entendimento e conveniência social destas pessoas assumiram características diferenciadas. A eliminação, o isolamento e a segregação prevaleciam na antiguidade (ROSADAS, 1991; BARROS *et al.*, 2001). Segundo Rosadas (1991), num passado bem distante, as pessoas que apresentavam problemas físicos, sensoriais e/ou intelectuais tinham poucas chances de tentar sua recuperação e muitas eram então, exterminadas ou segregadas.

De acordo com os estudos de Bianchetti (1998), pode-se caracterizar a apreensão das diferenças dentro de uma perspectiva histórica que considera as diferentes manifestações no chamado mundo primitivo, no período escravista, no período feudal e no modo de produção capitalista.

No chamado mundo primitivo, a construção da existência humana se dava por meio do atendimento das necessidades básicas tendo como principal característica a total dependência do que a natureza oferecia. O nomadismo caracterizava-se como um meio de garantir a sobrevivência humana por meio de deslocamentos constantes de uma região para outra em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens. Evidentemente, alguém que não estivesse enquadrado no padrão social e historicamente considerado normal, tornava-se um empecilho, fato que o levava a ser relegado, abandonado, sem que isto causasse os chamados sentimentos de culpa característicos da fase histórica atual (BIANCHETTI, 1998).

Durante o período escravista, os escravos garantiam a infraestrutura necessária para que os homens livres praticassem o ócio. Pela primeira vez, os homens passam a ter a possibilidade concreta de pensar sistematicamente. Em contrapartida, com a predominante dedicação à guerra, a beleza e a força acabam se transformando no grande objetivo histórico, resultando na prática da eugenia, radicalmente adotada pela sociedade espartana, eliminando-se a criança que não se encaixasse no Leito de Procusto espartano. “Se eram menores que o leito, ele lhes

espichava as pernas e, se fossem maiores, cortava a parte que sobrava” (BULFINCH, 2000, p. 187).

À medida que a Idade Média avança, há a recrudescência da relação da diferença física com o pecado ou perversidade, apreensão característica do período feudal. Esta situação se estende até que surgem, no final da Idade Média, as irmandades de caridade que traziam subjacente uma concepção de ajuda aos necessitados, derivada do ideário cristão (BOTELHO *apud* BIANCHETTI, 1998).

Mais adiante, o homem passa a ser valorizado pelo trabalho e sua competência para realizá-lo passa a ser determinante à conquista de espaço dentro do processo produtivo caracterizado pelo modo de produção capitalista. Portanto, aquelas pessoas segregadas às possibilidades de desenvolvimento, ou mesmo participantes de uma comunidade marginalizada, conseqüentemente sempre estiveram em desvantagem decorrente à necessidade de sobrepujar-se às barreiras impostas pelo pré-conceito e descompromisso social.

Precisamente, em 1981, o mundo, representado pela Organização das Nações Unidas (ONU), o proclama como “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” objetivando chamar as atenções para a criação de planos de ação, com ênfase na igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. Pautado no conceito da equidade, o movimento define a “Participação plena e igualdade” como um direito das pessoas com deficiência.

Mais adiante, em 1992, proclama-se o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência conforme a resolução 47/3 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1992). A observância desse dia visa promover uma compreensão das questões de deficiência e mobilizar apoio para a dignidade, direitos e bem-estar das pessoas com deficiência. Também procura aumentar a consciência dos ganhos a serem obtidos da integração de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida política, social, econômica e cultural.

Em relação ao conceito da pessoa com deficiência, a presente tese apoia-se na definição apresentada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) que no seu artigo 2º traz o seguinte conceito:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007, art. 2º).

Entende-se a partir deste conceito que, a pessoa com deficiência independente de suas características intelectuais, físicas, culturais e sociais é sujeito de direitos e de responsabilidades sociais tanto quanto qualquer outra pessoa, e a elas devem ser oportunizadas as mesmas possibilidades de participação social.

Com base no último censo que está próximo de ser atualizado, aproximadamente 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência (IBGE, 2010).

Inúmeras barreiras físicas e atitudinais distanciam as pessoas com deficiência do direito ao acesso cotidiano à educação, saúde e reabilitação, lazer, cultura, trabalho e proteção social (AOKI, 2018). Essas barreiras podem ser compreendidas ao se considerar a coexistência conflituosa dos distintos modelos de compreensão da deficiência: o biomédico e o social.

No modelo biomédico, a deficiência é interpretada como problema orgânico ou mental do sujeito que deve ser curado e reparado, enquanto que no modelo social, a deficiência é compreendida como construção social em que as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência só se manifestam em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2013).

Nenhum ser humano é idêntico a outro e as diferenças entre eles podem alcançar amplitudes empíricas e epistêmicas que resultem em classificações conforme convenções por contextos históricos, religiosos, médicos, psicológicos, acadêmicos, sociais, dentre outros. Com o passar do tempo, pautas de sensibilização e mobilização social acerca da condição, direitos humanos e inclusão da pessoa com deficiência refletiram em mudanças de como a sociedade as enxergam e referenciam.

Sasaki (2003) considera que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem, pois nela se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência, termo preferido desde o início dos anos 90 por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com

deficiência. O termo enaltece a valorização e respeito à pessoa (“pessoa”) e acrescenta-lhe uma característica (“com deficiência”).

A nomenclatura pessoa com deficiência foi estabelecida pela Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e adotada no recente Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Reconhecendo a frequentemente polêmica da utilização de terminologias incorretas exibidas em livros, revistas, jornais, programas de televisão e de rádio, apostilas, reuniões, palestras e aulas, Romeu Sasaki (2003) objetivou subsidiar o trabalho de jornalistas e profissionais de educação que necessitam falar ou escrever sobre assuntos de pessoas com deficiência, compilando em seu trabalho, 59 palavras ou expressões incorretas acompanhadas de comentários e dos equivalentes termos corretos.

Culturalmente, a trajetória de vida das pessoas com deficiência está marcada por condições de segregação social, analfabetismo ou baixa escolaridade e desemprego ou subemprego (CASTEL, 1994; BROGNA, 2006).

As pessoas com deficiência, historicamente, reivindicam espaços de participação social, especialmente o acesso à educação e trabalho. Essas reivindicações inserem-se nas lutas sociais mais amplas que tiveram lugar na sociedade brasileira durante o período de redemocratização, tendo como marco de formalização a Constituição de 1988 (AOKI, 2018).

Propostas que correspondem à promoção da participação social da pessoa com deficiência, especialmente o acesso à educação e trabalho estão em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais balizadores das questões que abarcam a inclusão de pessoas com deficiência, dentre estes: a) os Eixos Orientadores, Diretrizes e Objetivos do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3; 2010), em especial o Eixo Orientador III: “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”, a Diretriz 10: “Garantia da igualdade na diversidade” e o Objetivo estratégico IV: “Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária”; b) a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 7.699/2006 aprovada em 05 de Março de 2015) destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania; c) a Organização das Nações Unidas (ONU) conforme Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, tendo como propósito

promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente (ONU, 2006).

Desde 2008, tópicos da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência são incorporados à legislação brasileira, configurando-se como um marco jurídico para a garantia de direitos da população (Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012).

Mais adiante, seria implementado o grande marco histórico contemporâneo de defesa dos direitos e inclusão da pessoa com deficiência, através da lei nº 13146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

3.2 O Acesso à Educação e Inclusão Escolar como Direito da Pessoa com Deficiência

O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) disserta sobre o direito assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, possibilitando-lhe alcançar o máximo desenvolvimento possível dos “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

Embora a relação de ensino e aprendizagem não seja restrita ao contexto escolar, indubitavelmente as discussões acerca deste processo tangenciam as práticas escolares, evidenciando o atual compromisso social da promoção de uma educação inclusiva.

A garantia do acesso à escola e direito à aprendizagem é citada e argumentada em diferentes documentos, dos quais se destacam a Constituição Brasileira, Legislações e Declarações Universais de Direitos Humanos, além da notoriedade em periódicos acadêmicos dada a relevância do tema para a comunidade científica.

Entretanto, há uma resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola continua norteadada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis (BATISTA 2006).

O artigo 206 da Constituição Federal (1988) advoga que o ensino será ministrado com base em oito princípios, sendo o primeiro deles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que diz respeito à acessibilidade.

A democratização do acesso à escola tem intensificado o impacto das diferenças acerca das possibilidades e maneiras para se aprender, exigindo dos ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades dos alunos, com maior plasticidade, criatividade e atenção à equidade pautada no respeito à igualdade do direito de conviver e aprender juntos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e a cada uma delas está garantido o direito fundamental à educação e, portanto, à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. O referido documento descreve que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. Neste contexto, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. Cabe às escolas encontrar formas de ensinar com sucesso estas crianças, incluindo também aquelas que apresentam incapacidades graves (UNESCO, 1994).

Na cartilha, Política Nacional de Educação Especial, que aborda o tema da deficiência no contexto escolar, o Ministério da Educação (MEC, 2005) implementa a discussão e reflexão para uma cultura de educação inclusiva pautada nas iniciativas da escola evidenciando o professor como protagonista. Tratava-se do Projeto Escola Viva para garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola. Neste referido documento, o Ministério já se apropriava da terminologia “pessoa com deficiência” conforme preconização de Sasaki (2003). No documento, as pessoas

com deficiência são definidas como aquelas que apresentam “significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente” (MEC, 2005, p.16).

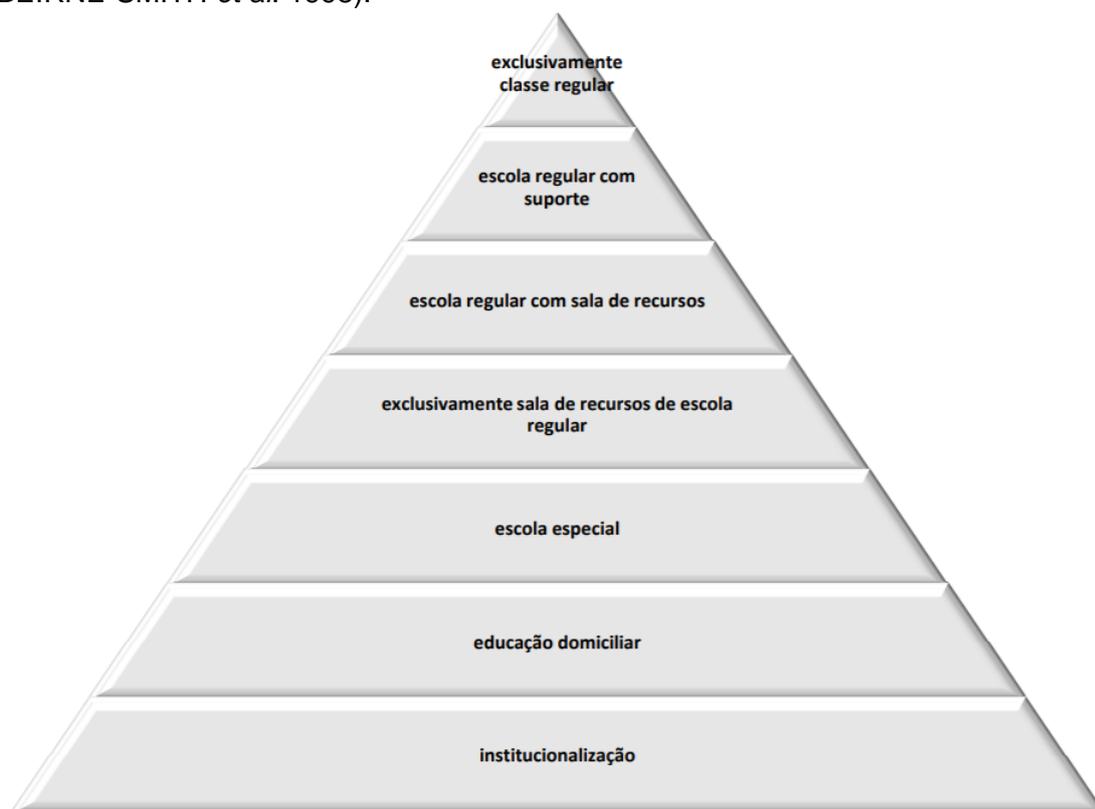
Com o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008), legitima-se o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Mais adiante, no artigo 27 que consta no capítulo IV da lei nº 13146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a educação constitui direito da pessoa com deficiência, a qual é assegurado o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Com o compromisso de promoção da educação inclusiva assumido pela instituição escolar, reafirma-se o potencial da aprendizagem como característica de todas as pessoas, especialmente aquelas com DI, considerando obviamente as manifestações e condições genotípicas e fenotípicas individuais.

Portanto, um dos objetivos das instituições educacionais é auxiliar os estudantes a tornarem-se capazes de aprender a aprender autonomamente no decorrer de toda a vida, especialmente em sua trajetória acadêmica e carreira profissional.

Figura 10. Continuum de serviços educacionais (SCHWARTZMAN, 2013; modificado de BEIRNE-SMITH *et al.* 1998).



Fonte: Schwartzman (2013).

Levando-se em conta essas últimas considerações, podemos observar na figura 10, a hierarquia de serviços educacionais que possibilitam a escolha dos ambientes menos restritivos para os diversos tipos de pessoas, conforme proposta de Beirne-Smith et al (1998).

3.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Os documentos que atualmente subsidiam a política de inclusão por meio dos serviços especializados são, principalmente, a resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011, p. 12) que dispõe sobre a educação especial, atendimento

especializado e outras providências. O atendimento educacional especializado, de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Conforme previsto no artigo 2º da resolução nº 4, de outubro de 2009, o atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Estudos revelam a dificuldade de se implementar esta proposta de trabalho nas unidades escolares (MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014; FANTACINI; DIAS, 2015) e destacam a necessidade de se implementar novos estudos que tenham como objetivo investigar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula visando acompanhar o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno com DI de maneira mais sistemática.

FANTACINI e DIAS (2015) fazem referência aos professores que atuam no AEE e a organização do ensino para o aluno com DI. Concluem que é preciso conhecer como estão ocorrendo às práticas inclusivas justificando que as mudanças na organização da escola para a educação inclusiva apenas começaram.

Para Mendes (2006) não basta garantir o acesso, mas também a permanência e o sucesso desses alunos com DI matriculados em classes comuns.

Atualmente, apesar de a escola garantir o acesso, não tem garantido a superação da exclusão e a democratização das condições de ensino, o que significa favorecer o acesso ao conhecimento e aproveitamento acadêmico (FANTACINI; DIAS, 2015).

O trabalho de Fantacini e Dias (2015) destacam aspectos de 8 categorias no trabalho referente ao AEE: Organização e funcionamento do AEE; Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do aluno com DI; Adaptações curriculares; Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum); Rendimento do aluno com DI; Apoio da gestão escolar para a inclusão do aluno com DI; Convivência entre alunos (com e sem DI). Os autores destacam que os resultados de análise das categorias citadas apontam para a necessidade de investimento na

formação continuada dos professores, com foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de efetivar as práticas inclusivas.

Neste sentido, a proposta da presente tese, anuncia sua intenção de articulação às demandas das escolas inclusivas buscando a criação de um material didático (projeto “DEZPORTIVO”) que corresponda às expectativas como profícuo conteúdo/ferramenta para proposta de formação continuada, mais especificamente como material adequado às demandas de práticas inclusivas correspondentes à infusão e adaptação curricular.

3.4 O Atendimento Institucional Especializado e os Programas de Preparação Profissional para Inclusão no Mundo do Trabalho

Marques (1998) se refere à instituição de atendimento especializado como assistencialista concluindo que essa se constitui em um eficiente mecanismo de defesa da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

Até a mobilização recente da sociedade brasileira para as questões referentes da inclusão escolar, o atendimento institucional especializado supria as necessidades de convívio social, saúde e educação formal das pessoas com deficiência. Embora o acesso à escola seja uma obrigatoriedade atual, muitas pessoas com deficiência não usufruíram deste direito. À estas pessoas restam o engajamento em programas de preparação e qualificação profissional oferecidos por instituições de atendimento especializado que visam promover o desenvolvimento de habilidades profissionais e possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

De acordo com o relatório da Human Rights Watch (2018), ainda que passados doze anos da ratificação da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência da ONU e quatro anos de vigência da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) que reconhecem a esse grupo o direito de viver incluído em sociedade, a institucionalização ainda é uma realidade no Brasil (BUSSINGUER, 2018).

Consta em documento legal como a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015a), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, afirmações que refletem a preocupação do atendimento institucional especializado referente à preparação e qualificação para o mundo trabalho. De acordo com o seu estatuto, “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente

acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015b).

Em seu artigo 34, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) advoga que “é finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho”.

Sendo assim, programas de preparação e qualificação profissional são imprescindíveis na oferta de serviços ofertados às pessoas com deficiência por instituições de atendimento especializado para garantir o desenvolvimento de habilidades profissionais e favorecer o acesso ao mundo do trabalho, vislumbrando assim, uma possibilidade de inclusão efetiva.

A relação de ensino e aprendizagem não está restrita ao contexto escolar, portanto, com o processo de inclusão escolar, as instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência deixam de ser responsáveis pelo acesso da pessoa com deficiência à educação formal, mas ainda desenvolvem atividades educacionais no formato de oficinas socioeducativas que constituem os programas/projetos de preparação para inclusão no mercado de trabalho.

Toldrá, Marque e Brunello (2010) evidenciaram a preocupação das instituições quanto à qualificação e atualização dos projetos e ações para a inclusão de seus usuários no mercado formal ou informal de trabalho.

Estes programas/projetos adotam o uso de oficinas socioeducativas como espaços de negociação, em um processo de intervenção dialógica com o público alvo e possibilitando também a edificação de um contexto fecundo para transformação social (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014). As oficinas segundo Candau (1999) são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências e de exercício concreto dos direitos humanos.

Dentre os programas/projetos de preparação para o mercado de trabalho oferecidos atualmente por instituições de atendimento especializado, as oficinas que os constituem apresentam caráter multidisciplinar e abrangem as temáticas: empregabilidade empreendedorismo, projeto de vida, informática e tecnologia, educação financeira, arte, cultura e esportes, além de atividades práticas em áreas específicas de atuação profissional como jardinagem, rotinas administrativas,

atendimento ao cliente, culinária, etc (ABC DO ABC, 2018; CIAPD, 2020; FSDOWN 2020).

3.5 O Direito da Pessoa com Deficiência à Inclusão no Mercado de Trabalho

Uma análise retrospectiva em torno das conquistas dos direitos humanos da pessoa com deficiência e das novas tendências contemporâneas, no que se refere especificamente à sua inclusão no mercado de trabalho, evidencia a necessidade de intervenção efetiva para a equalização de oportunidades, superação de obstáculos sociais e incentivos à conscientização por parte da sociedade acerca do reconhecimento das potencialidades desse público.

Considera-se a inclusão no mercado de trabalho como uma das formas mais significativas de inclusão social, bem como fundamental para o desenvolvimento de qualquer pessoa com ou sem deficiência.

Em 1991, a lei nº 8.213, de 24 de julho, popularmente conhecida como “Lei de Cotas para contratação de Pessoas com Deficiência”, “dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências”, sob a perspectiva do alcance de cumprimento das cotas por Empresas com vista às possibilidades de desenvolvimento da cidadania, valorização da diversidade cultural, promoção da inclusão e responsabilização social (BRASIL, 1991).

O trabalho é um direito social constitucional de todas as pessoas e, no Brasil, a sanção da Lei 8.213/91 configura como ação afirmativa dos direitos das pessoas com deficiência e sua efetiva inclusão pelo trabalho, descrevendo no seu artigo 23 a imposição das cotas de contratação, que variam de 2% a 5% de pessoas com deficiência e/ou reabilitados do INSS, para empresas privadas com 100 (cem) ou mais funcionários e proíbe qualquer discriminação de salários e critérios de admissão.

Apesar da legislação favorável, dados apresentados pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) e Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) disponibilizados no Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil (PORTAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO, 2018; BRASIL 2018) assinalam que as pessoas com DI têm baixa inserção no mercado de trabalho, indicando um déficit de ocupação das vagas destinadas à pessoa com deficiência superior a 53%.

A despeito dos marcos legais garantirem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, as políticas sociais brasileiras carecem de programas que respondam às suas especificidades em relação à permanência e acesso a planos de carreira, fatores que garantiriam experiências de trabalho mais duradouras e qualificadas. Nesse sentido, o que ainda ocorre é a transferência às próprias pessoas com deficiência e seus familiares, da responsabilidade pelo enfrentamento das barreiras sociais arquitetônicas e atitudinais.

Em recente estudo, Moraes (2017) salienta que a baixa escolaridade é um entrave para inclusão das pessoas com DI no mercado de trabalho e concluiu que a inserção e a permanência dessas pessoas no mercado de trabalho são insatisfatórias. Para o autor, a qualificação profissional é importante, mas não implica a uma vaga em um posto de trabalho.

Barnes (2016) defende que o desemprego ou o subemprego entre as pessoas com deficiência pode ser compreendido por um conjunto de fatores, como a história, a educação, o transporte, o ambiente de trabalho, o acesso, a ideologia e a cultura. Para o autor, a desvantagem das pessoas com deficiência em relação ao trabalho remunerado está relacionada à sua organização social no mundo capitalista, onde políticas públicas têm um impacto limitado na inclusão dos trabalhadores com deficiência.

Toldrá, Marque e Brunello (2010) corroboram com a discussão destacando que as principais dificuldades para a inclusão no mercado de trabalho são decorrentes da desinformação e desconhecimento da sociedade acerca da DI, promotoras de atitudes preconceituosas, da defasagem entre as exigências das empresas e o nível de formação e escolarização dos indivíduos.

Considerando os aspectos apresentados, em particular o hiato entre os direitos das pessoas com deficiência e as dificuldades de acesso à promoção do desenvolvimento pleno, capacitação e atuação profissional garantidos por lei, faz-se necessário articular ações estratégicas de promoção da aprendizagem e desenvolvimento com vista ao reconhecimento e aprimoramento do potencial produtivo das pessoas com deficiência.

As contratações estão, geralmente, atreladas às exigências das legislações e o oferecimento de vagas nem sempre são compatíveis com as possibilidades dos indivíduos (TOLDRÁ; MARQUE; BRUNELLO, 2010).

Ainda que pelo deferimento de leis específicas que advogam acerca da igualdade de direitos, as garantias de acesso às pessoas com deficiência foram recentemente e gradativamente solidificando-se, ainda que pelo cumprimento de cotas, como é o caso do mercado de trabalho.

Alguns avanços em direção à profissionalização e inclusão das pessoas com DI no mercado de trabalho são relatados na literatura (ROSS, 2006; TOLDRÁ, 2009, TOLDRÁ; MARQUE; BRUNELLO, 2010; Carvalho e Maciel (2003), fazendo referência ao acompanhamento e oferecimento de suportes/apoios às pessoas com DI pelas instituições e empresas, o que pode contribuir para a contratação e permanência da pessoa com DI no mercado de trabalho. Além disso estas ações são fundamentais para propiciar o aprendizado das habilidades nos locais de trabalho, a credibilidade nas competências das pessoas com DI e o processo de inclusão no mercado (CARVALHO; MACIEL,2003)

Embora existam legislações específicas (BRASIL, 1991; 2016) que garantam o direito da pessoa com deficiência ao trabalho e advirtam as organizações sobre o dever em contratá-las, o campo de oportunidades oferecido às pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda é restrito. As pessoas com DI, ainda são as mais prejudicadas em um contexto em que crenças inconcebíveis e pré-conceitos estereotipados ainda retardam o despertar da sociedade para o conhecimento de suas reais possibilidades e potencialidades.

Nos estudos de Violante e Leite (2011) os autores entrevistaram colaboradores do departamento de recursos humanos de 12 empresas de médio e grande porte de um município do oeste paulista e revelaram que apenas um terço das empresas privadas cumprem a regulamentação imposta pela legislação de cotas para contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991). O estudo conclui que as políticas empresariais priorizam contratações de pessoas cujas deficiências não exijam modificações estruturais no ambiente de trabalho, ou que represente aspecto favorável à produção.

De acordo com Felizardo *et al.* (2016), a contratação da pessoa com deficiência não deve ser encarada como um simples cumprimento da lei, mas entendida como oportunidade para aqueles que têm algum tipo de deficiência. Ao elevarem a discussão ao patamar do impacto da convivência inclusiva no clima organizacional os autores destacam as modificações no olhar e superação dos preconceitos sobre as

peças com deficiência, possibilitando o reconhecimento de sua contribuição profissional nos departamentos organizacionais.

Deste modo complementa-se que seja fundamental as empresas de adequarem à inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho comprometendo-se com a mudança de atitudes, considerando as diferenças e as singularidades dos indivíduos (ROSS, 2006; TOLDRÁ, 2009).

Apesar disso, a maioria dos responsáveis pelos departamentos de recursos humanos ainda concebem a deficiência como um fenômeno de caráter individual. Embora discurssem sobre direitos iguais a todas as pessoas, grande parte ainda não realiza ações de suporte e oferecimento de apoios que garantam condições de equidade para a atuação profissional das pessoas com deficiência, esperando que o próprio indivíduo se ajuste às condições postas (VIOLANTE; LEITE, 2011).

3.6 Mais que um direito conquistado, um reconhecimento

Conforme Toldrá, Marque e Brunello (2010), grande parte das famílias ainda demonstram conhecimento insuficiente sobre os direitos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. O mesmo ocorre sobre as diversas possibilidades de inserção no mercado de trabalho formal e informal, demandando das instituições a criação de projetos para sensibilizar e informar as famílias sobre oportunidades e preparação para o trabalho.

Para testar a relação entre a proporção de pessoas com deficiência e a produtividade das empresas brasileiras, Ferreira e Raiz (2016) analisaram dados públicos de 46 empresas para os anos de 2010 e 2011 e não observaram evidências estatísticas de que uma maior proporção de pessoas com deficiência no quadro de colaboradores tem relação negativa (ou positiva) com a produtividade das organizações, exceto naquelas que têm maior engajamento social, onde observou-se, uma relação positiva entre uma maior proporção de pessoas com deficiência e produtividade.

Estudos recentes revelam a necessidade de uma mudança na cultura organizacional exemplificada por investimentos em acessibilidade, capacitação do público interno da empresa, identificação de quais atividades a pessoa com deficiência podem desenvolver com sucesso (mapeamento e plano de cargos e funcionalidade),

busca de instrumentos para acompanhamento e avaliação do programa a partir dos objetivos propostos, bem como desenvolvimento de programas para capacitação profissional, incluindo as pessoas com deficiência (FELIZARDO *et al.*, 2016; FERREIRA; RAIZ, 2016).

Conforme Philereno *et al.* (2015), os programas de qualificação profissional de para pessoas com DI desenvolvidos pelas entidades têm sido ineficientes, pois as empresas não perceberam diferencial nessas qualificações. O mesmo estudo constatou que existem fatores prejudiciais à qualificação profissional e inclusão das pessoas com deficiência nas organizações, tais como a resistência familiar e a necessidade de investir em recursos que acabam ficando sob a responsabilidade das empresas.

Por outro lado, há estudos que indicam a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional como desafio a ser superado para favorecer o processo de inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho (SHIMONO, 2008).

Portanto, como para qualquer outra pessoa, a necessidade de se engajar em atividades de qualificação que possibilitem desenvolver habilidades para preparação e/ou aprimoramento profissional devem ser almeçadas pelas pessoas com deficiência e organizações interessadas em sua contratação.

Com o presente cenário, constata-se a necessidade de propostas que contribuam com o aprendizado significativo das pessoas com DI para sua inclusão e permanência no mundo do trabalho. A presente tese tem como um dos seus objetivos a criação de um projeto lúdico constituído de uma narrativa, roteiro de atividades e dinâmica de feedbacks para promover o ensino de estratégias autorregulatórias que se articulam com as habilidades esportivas e profissionais. Desta forma, constituindo-se como estímulo para que os conhecimentos e habilidades construídas sejam transferidas para o contexto da preparação e atuação profissional.

Para isso, considerou-se recente pesquisa com os profissionais de recursos humanos em algumas das empresas líderes mundiais do mercado contemporâneo, o *World Economic Forum* (2018) que resultou na divulgação de um relatório com a descrição das 10 competências para o trabalho que todo profissional precisaria desenvolver até 2020. As previsões pautam-se no fenômeno da automação como justificativa para elencar as habilidades que serão necessárias aos profissionais para garantirem sua atuação no mercado de trabalho.

Conforme o relatório do *World Economic Forum* (2018), as habilidades necessárias a todos os profissionais até 2020 são: 1) Resolução de problemas complexos; 2) Pensamento crítico; 3) Criatividade; 4) Gestão de pessoas; 5) Coordenação; 6) Inteligência Emocional; 7) Capacidade de julgamento e de tomada de decisões; 8) Orientação para servir; 9) Negociação; 10) Flexibilidade cognitiva.

As *Soft Skills* são características da personalidade em relação sinérgica, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento pessoal e eficácia profissional. Podem ser compreendidas como habilidades e capacidades pessoais que descrevem atitudes individuais, a compatibilidade com os outros e como as interações sociais são gerenciadas, especificamente no ambiente profissional (COTET; BALGIU; ZALESCHI, 2017).

Jimenez, King e Tan (2012) destacam a importância das *Soft Skills* no ambiente de trabalho, pois auxiliam no atendimento das demandas apresentadas pela expansão tecnológica, pela mudança organizacional estrutural, pela integração de negócios geograficamente dispersos em redes de produção globais, além da necessidade de acompanhar os avanços tecnológicos e responder aos novos desenvolvimentos do mercado.

Penhaki (2019) caracteriza o conceito das *Soft Skills* no contexto da Indústria 4.0, fazendo referência à melhoria dos processos de produção e engenharia, aprimoramento da qualidade dos produtos e serviços e otimização do relacionamento entre clientes e organizações. Este cenário repercute em novas oportunidades de negócios e benefícios econômicos, altera os requisitos de educação e transforma o atual ambiente de trabalho (PEREIRA; ROMERO, 2017).

Quadro 8. Ranking elaborado pelo *World Economic Forum* (2018) contendo as 10 habilidades necessárias a todos os profissionais até 2020.

Classificação	<i>Soft skills</i>	Definição
1	Resolução de problemas complexos	Relacionada a criar soluções criativas para problemas que ainda estão por aparecer. Habilidade associada ao pensamento crítico, à criatividade e à tomada de decisões. Apareceu em primeiro lugar no ranking de 2020. Conforme o relatório, nos próximos anos, 36% das atividades em todos os setores da economia exigirão a habilidade para solução de problemas complexos.
2	Pensamento crítico	Refere-se às pessoas capazes de transformarem dados em interpretações perspicazes considerando a complexidade e interconectividade de vários campos. Definido como o uso da lógica e da racionalização para identificar forças e fraquezas de soluções alternativas, conclusões e abordagens a problemas.

3	Criatividade	Ideias inusitadas e inteligentes a fim de desenvolver alternativas criativas para resolver problemas.
4	Gestão de pessoas	Está relacionado à capacidade de identificar talentos, motivar e desenvolver pessoas.
5	Coordenação	Refere-se à comunicação eficaz e habilidades de colaboração em equipe. Profissional capaz de organizar suas tarefas e prazos. Está relacionada com aspectos ligados à colaboração e facilitação de processos.
6	Inteligência emocional	É a gestão adequada das emoções para lidar com muitas pessoas e com diferentes cenários. Empatia e curiosidade relacionam-se com esta habilidade que será fator de consideração para futuras contratações.
7	Tomada de decisão	Capacidade de organizar e analisar dados, realizar interpretações perspicazes e tomar decisões assertivas. Saber avaliar as vantagens e desvantagens para ser assertivo em sua decisão, e obter sucesso nas soluções propostas.
8	Orientação para servir	Refere-se à iniciativa e disposição para ajudar os outros. É vista como uma habilidade indispensável para realizar trabalhos em que se lida diretamente com os clientes ou entre grupos. Pessoas que sabem a importância de oferecer valor aos clientes na forma de serviços e atendimento serão procuradas, pois as empresas gostariam de fornecer soluções para problemas da sociedade.
9	Negociação	Trata-se da capacidade de negociar com empresas e indivíduos para criar situações vantajosas para todos. Uma boa habilidade de negociação oferece vantagens para quem atua no mercado de trabalho, afinal relacionar-se com pessoas é um constante exercício de negociação.
10	Flexibilidade cognitiva	Capacidade de criar ou usar diferentes conjuntos de regras para combinar ou agrupar coisas de diferentes maneiras, ou seja, adaptar-se às diferentes situações.

Fonte: *World Economic Forum* (2016; 2018).

3.7 Perfil e processo de aprendizagem da pessoa com DI

Nessa tese, destacam-se questões específicas sobre as pessoas com DI, mais especificamente suas características, potencial para o aprendizado e o contexto de oportunidades significativas e inclusivas necessárias para seu desenvolvimento.

Dos 24% da população brasileira que possui alguma deficiência, 2% são pessoas com DI, o que representa aproximadamente 2,6 milhões de brasileiros (IBGE, 2010).

Embora as deficiências sensoriais, físicas e motoras possam limitar de alguma forma as possibilidades de aprendizagem, a DI é aquela que mais exige atenção,

intenção, flexibilidade e criatividade dos contextos de promoção do ensino que culturalmente levam consigo uma grande representatividade intelectual. As pessoas com DI são, provavelmente, as mais prejudicadas, quanto à segregação e privação de experiências, em decorrência da supervalorização das habilidades intelectuais pela sociedade (TELFORD, 1984; GLAT, 1989; BARROS; CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2000).

O teste do quociente de inteligência (QI) chegou a ser usado nos anos setenta e nas décadas anteriores para justificar o encaminhamento daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis para instituições ou classes especiais, assim como para classificar os alunos. Schwartzman (2013) adverte que o uso do QI não deve ser considerado como variável única, mas como parte de um processo mais amplo de diagnóstico (SCHWARTZMAN, 2013).

Quadro 9. Níveis de deficiência e de escolarização (MAZZOTTA, 1987, p. 22).

Níveis (AAMD)	Limites de QI	Uso escolar
Leve	52-68	Educável
Moderado	36-51	Treinável
Severo	20-35	Treinável para profundo
Profundo	?-19	Profundo

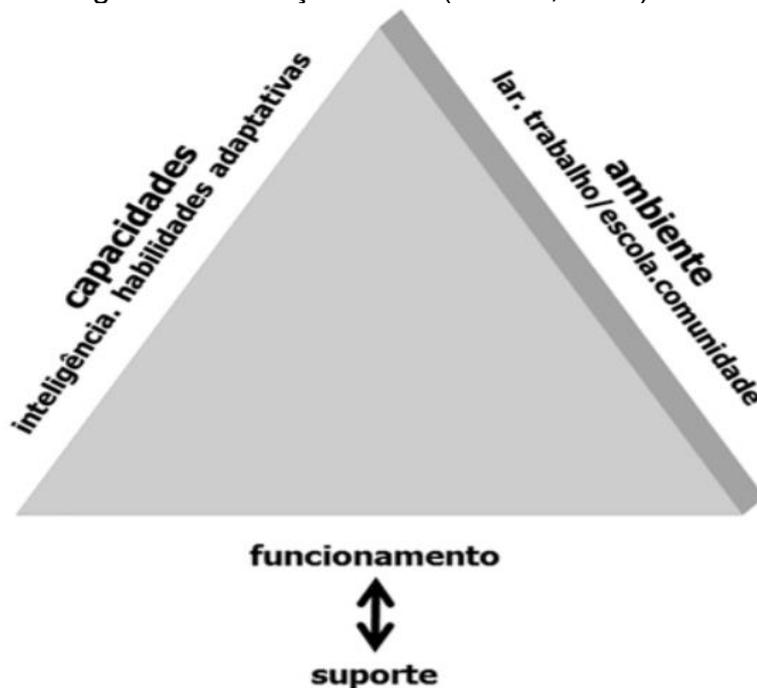
Fonte: Mazzotta (1987, p. 22).

Tal fato, segundo Schneider (2003) contribuiu sobremaneira para ampliar a segregação em classes ou instituições especializadas dos alunos com DI e outros que apresentassem problemas de aprendizagem.

A *American Association on Mental Retardation* (AMMR), definiu a DI como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade” (figura 11).

As pessoas com DI apresentam, ainda em seu desenvolvimento infantil, um déficit cognitivo que reflete em dificuldades de adaptação ao entorno. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) associa a DI a dificuldades em, pelo menos, duas das seguintes áreas adaptativas: a) comunicação; b) autocuidado; c) vida doméstica; d) habilidades sociais/interpessoais; d) uso de recursos comunitários; e) auto-suficiência; f) habilidades acadêmicas; g) trabalho; h) lazer; e i) saúde e segurança (CARVALHO; MACIEL, 2009).

Figura 11. Estrutura geral da definição de DI (AMMR, 2006).



Fonte: AMMR (2006).

Valentim e Oliveira (2013) constataram que conceitos citados por professores se referem, com maior frequência, a uma concepção individual de DI, ou seja, a dificuldade ou incapacidade é atribuída apenas ao sujeito, estando relacionada ao comprometimento cognitivo, de raciocínio, atraso em relação à idade cronológica e dificuldade de aprendizagem.

Neste sentido, Oliveira (2008a, p. 132) destaca que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]” desconsiderando o contexto, bem como as relações sociais que podem ser estabelecidas.

Portanto, nota-se que a concepção tradicional de que a deficiência é algo inerente ao indivíduo e imutável ainda é validada por muitos professores.

Além disso, a idade mental, ainda presente na fala de muitos professores indagando atraso cronológico de idade em relação à outra pessoa sem deficiência (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013), se considerada para planejar e orientar a aprendizagem de alunos com DI, não respeitará a representação de papéis sociais, a cultura e as experiências correspondentes à idade do sujeito, prejudicando ainda mais o desenvolvimento integral da pessoa (MANTOAN, 1998).

Outro fator negativo para os autores Moysés (2001), Valentim e Oliveira (2013) é que a instituição escolar geralmente se isenta de responsabilidades no que diz respeito ao fracasso e às dificuldades escolares dos alunos, atribuindo as causas às crianças, famílias ou aspectos biológicos, para o caso de alunos com deficiência intelectual (SCHÜTZ, 2006).

Tal concepção de culpabilizar e individualizar a DI nos apresenta a dois conceitos trabalhados por Vygotsky: a deficiência primária, referente às características biológicas inerentes à deficiência; e a deficiência secundária, resultante dos processos de mediação (ANACHE; MARTINEZ, 2007; CARNEIRO, 2009; DE CARLO, 2006; OLIVEIRA, 2008a; PLETSCHE, 2009; VIGOTSKI, 1997; VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

Com base na perspectiva histórico-cultural, podemos sustentar que a deficiência secundária, isto é, o resultado das relações do indivíduo com deficiência com o outro e da leitura ele faz dessas relações, pode influenciar mais diretamente as condições concretas de vida desse sujeito do que as características pessoais inerentes ao comprometimento biológico (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013).

Se oferecidas condições favorecedoras de desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar, de acordo com Vigotski (1997), subjugados aos fatores sociais, ou seja, embora não possa ser desconsiderado o substrato biológico, cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas ações, a representação e o exercício de seu papel social, apesar de suas particularidades. Se as relações estabelecidas social e culturalmente não forem significativas, a deficiência secundária será constituída e acarretará dificuldades no desenvolvimento da pessoa com DI.

Vygotsky (1978) propõe a existência de um nível ou estado evolutivo real e um potencial imediato para o desenvolvimento em determinado domínio. A diferença entre estes dois níveis foi denominada zona de desenvolvimento proximal, definida como “a distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Para Vygotsky, o jogo cria a zona de desenvolvimento proximal da criança, estimulando-a para ir além do seu conhecimento, alcançando expectativas de

aprendizado. “Como no foco de uma lente, o jogo contém todas as tendências evolutivas de uma forma condensada, e é em si, a fonte principal do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1978, p. 102).

Conforme Gusmão et al. (2019), os profissionais da educação podem colaborar de forma mais efetiva para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência intelectual, promovendo um ambiente mais interativo e que proporcione o desenvolvimento de habilidades e o estabelecimento de relações interpessoais sem discriminação, descrédito e preconceito. Assim se estabelece o papel significativo da educação no curso de desenvolvimento do indivíduo, favorecendo o alcance de condições mais complexas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008b).

Baseando-se ainda no referencial piagetiano, Mantoan (1989, p.69) descreveu o desenvolvimento intelectual como um processo sequencial comum a todos os seres humanos. Em experimento para validar a hipótese de pessoas com deficiência serem ou não capazes de construir estruturas lógicas necessárias para sistematização das ideias sobre o mundo, a autora conclui que a pessoa com DI “apresenta avanços manifestados pelo acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluídos e por condutas adaptativas cada vez complexas e objetivas frente aos desafios do meio.” (MANTOAN, 1989, p.86).

O desenvolvimento da pessoa com DI está ligado às relações com o ambiente sócio-cultural em que vive. Ao invés de se colocar a atenção na deficiência, se deve atentar para as relações sociais deste indivíduo, considerando que o meio social pode dificultar ou facilitar o seu desenvolvimento. Um desenvolvimento qualitativo, que segundo (MARQUES, 2001, p. 85) “... a singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. Dessa forma, a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento diferente e único”.

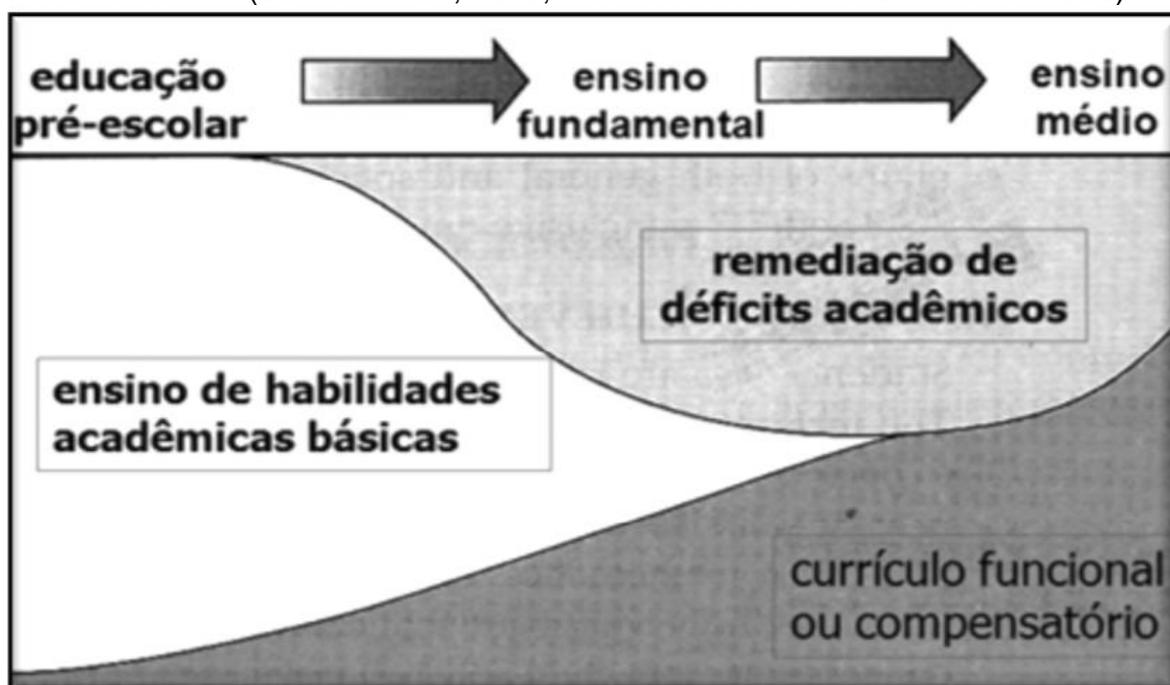
Neste sentido, as adaptações curriculares possibilitam “compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (HEREDERO, 2010, p. 206). Podem variar de ajustes poucos significativos (pequeno porte) a modificações mais significativas (grande porte), temporários a modificações mais duradouras, estabelecendo uma relação harmônica entre as necessidades do aluno e a programação curricular (HEREDERO, 2010).

Para Schwartzman (2013), devemos preparar os estudantes para demandas da vida adulta e para que vivam da maneira mais independente possível. No

planejamento da atenção ao indivíduo, devem ser consideradas as demandas específicas do ambiente em que ele está inserido. Além disso, o programa deve variar em função da idade e do grau de escolarização formal atingido pelo sujeito. Frequentemente, há uma ênfase exagerada no aspecto acadêmico, enquanto outras habilidades adaptativas são ignoradas. Por isso, no decorrer do processo educacional, recomenda-se a variação da ênfase curricular, conforme ilustra a figura 12.

Para Heredero (2010) as adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: (a) No “âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar”; (b) No “currículo desenvolvido em sala de aula”; (c) No “nível individual de cada aluno” (HEREDERO, 2010, p.198).

Figura 12. Diferentes ênfases curriculares ao longo do processo educacional do estudante com DI (Schwartzman, 2013; modificado de Beirne-Smith *et al.* 1998).



Fonte: Schwartzman (2013); modificado de Beirne-Smith *et al.* (1998).

De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 30) “se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter o sucesso escolar”.

CAPÍTULO IV - MATERIAL DIDÁTICO: O PROJETO “DEZPORTIVO”

Neste capítulo está apresentado o material didático elaborado para propostas de intervenção em IAE, AEE e/ou atividades regulares de ensino fundamental (anos finais) e/ou ensino médio.

O material foi criado como proposta metodológica de trabalho para o ensino das estratégias de AA.

Trata-se de uma ferramenta lúdica e inclusiva que utiliza uma narrativa, um roteiro de atividades pautado na prática de jogos e esportes e uma dinâmica para feedbacks que objetivam o ensino das estratégias de AA e o estímulo de sua aplicação e/ou transferência para os diferentes domínios e/ou contextos: esporte, estudo e preparação para o trabalho.

Destacando o desafio posto por Rosário (2007), com relação à transferência das habilidades autorregulatórias aprendidas para diferentes contextos, a proposta de intervenção (material didático) elaborada nessa pesquisa busca a articulação de cada estratégia autorregulatória (ZIMMERMAN, 1986; 1988) a ser ensinada, com uma habilidade esportiva (GARGANTA, 1998; GONZALES, 2004) ser desempenhada e sua respectiva associação com uma habilidade necessária à preparação e atuação profissional (*WORLD ECONOMIC FORUM*, 2016; 2018).

Inicialmente, são apresentados aos professores e alunos os objetivos, características do projeto (notas prévias). Mais adiante são apresentados os aspectos referentes à fundamentação teórica do material e detalhados os componentes da proposta: narrativa, roteiro de atividades e dinâmica de feedbacks de maneira articulada.

Vale considerar que algumas sugestões oferecidas durante o processo de banca para qualificação do trabalho, foram acrescentadas ao material, mais especificamente, a criação de um novo personagem com DI, trechos diversos de acontecimentos que não dão certo para despertar atenção e articular com o cotidiano do leitor, aprimoramento das ilustrações e um conjunto de quadros informativos denominado “Material de Apoio aos Professores para mediação das discussões sobre a narrativa (guia para a narrativa e discussões sobre as atividades realizadas)”.

Figura 13. Capa de apresentação do material didático (Projeto “DEZPORTIVO”).

PROJETO “DEZPORTIVO”:

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA PROMOVER A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Material foi criado como metodologia de trabalho para o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem para a tese: “O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Elaborado pelos pesquisadores:

**Vanderlei Palandrani Junior
Jussara Cristina Barboza Tortella**

Ilustrações: Vanderlei Palandrani Junior

4.1 Nota Prévia aos Professores

Olá Professores, sejam bem vindos ao Projeto “DEZPORTIVO”!

Você já ouviu falar ou sabe o que é o modelo PLEA?

Já propôs atividades aos seus alunos em que tivessem que planejar algo? Executar este plano? E avaliar se o plano deu certo?

Alguma vez já identificou que algum dos seus alunos precisava ser mais organizado e planejar melhor sua rotina de atividades para se dedicar suficientemente aos estudos?

Alguma vez já pensou que se os seus alunos fossem mais confiantes, atentos e organizados eles alcançariam melhores resultados.

Alguma vez já se perguntou como poderia ajudar seus alunos a aprenderem como estudar, resolverem problemas e se comprometerem com seus compromissos, objetivos, metas e prazos?

Imagine uma forma lúdica de ensinar seus alunos a exercitarem o autoconhecimento para protagonizar e aprimorar a própria maneira de aprender, ajudando-os estipular objetivos, planejar suas ações e esforços de forma estratégica para resolverem problemas simples e complexos ao mesmo tempo que monitoram e avaliam seus resultados.

Esta é exatamente a proposta do Projeto “DEZPORTIVO”, uma ferramenta lúdica e inclusiva que utiliza uma narrativa e um roteiro de atividades pautado na prática de jogos e esportes que objetivam o ensino das estratégias de AA e o estímulo de sua aplicação e/ou transferência para os diferentes domínios e/ou contextos: esporte, estudo e preparação para o trabalho.

Achou interessante? Então com certeza nossas experiências com o Projeto “DEZPORTIVO” serão incríveis.

Nos pautamos na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1991, 2003), que considera que o agenciamento dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos mobilizados para o alcance de metas pessoais caracteriza-se como um dos principais recursos do ser humano. A partir deste fenômeno Bandura (1991, 2008c) fundamenta o conceito de autorregulação como processo cíclico que opera por meio de três subprocessos cognitivos ativados de forma integrada e que atuam

em interação com o ambiente na determinação do comportamento humano: auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação.

A aprendizagem por observação é considerada como meio para adquirir e/ou ampliar o repertório comportamental referente às estratégias de AA (BANDURA, 1993; 1997).

Para Zimmerman (1986; 2008), a AA é compreendida como o grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

Motivado por propostas de intervenção para promoção da autorregulação, Rosário, Núñez e González-Pienda (2004; 2007a) apoiaram-se nos estudos de Zimmerman (2000, 2002) para desenvolver o modelo PLEA (PLanejamento, Execução e Avaliação), que representa um modelo cíclico intrafases do modelo tradicional de Zimmerman. Na proposição de Rosário (2004), em cada fase há a sobreposição do movimento cíclico das três fases que compõem o modelo. Esta configuração possibilita uma análise mais processual do fenômeno, já que define que as tarefas correspondentes a cada fase do processo sejam planejadas, realizadas e avaliadas.

Na literatura, significativos trabalhos pautam-se na elaboração de narrativas lúdicas que buscam oferecer aos alunos uma experiência interativa de participação, tomadas de decisão e reflexão acerca do PLEA para promoção da autorregulação.

Personagens que demonstram comportamentos autorregulados para o alcance de seus objetivos representam modelos de comportamentos e pensamentos (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a).

A utilização de narrativas pressupõe o envolvimento dos alunos em um contexto lúdico em que se apresentam desafios para conquista de objetivos e habilidades esportivas (GONZALES, 2004) em consonância e diálogo permanente com a identificação e utilização de estratégias de promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desempenho esportivo.

Os alunos são convidados para imergir no contexto da história e vivenciar os desafios colocando-se no lugar dos personagens para elaborarem e experimentarem ideias e ações criativas, assumindo um papel ativo na resolução dos desafios propostos.

Para cada uma das atividades propostas, paralelamente às orientações de utilização e aplicação de cada uma das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988),

articula-se o alinhamento de suas relações específicas com as habilidades esportivas (GONZALEZ, 2004) e profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018). O programa é composto ainda por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes que estimulam o "planejar" ("bocha"), "executar" ("voleibol adaptado") e "avaliar" ("tchoukball"). Desta forma, espera-se proporcionar aos alunos a experimentação prática de estratégias de AA para alcance das metas de jogo e desenvolvimento de habilidades esportivas instigando-os a reconhecerem sua relevância para o processo de desenvolvimento de habilidades profissionais.

O projeto "DEZPORTIVO" foi planejado com aproximadamente 30 encontros, divididos em 3 temporadas que remetem às etapas do modelo PLEA, planejar, executar e avaliar correspondentes respectivamente às temporadas preparatória, competição qualificatória e competição eliminatória. Cada encontro do projeto prevê a duração aproximada de 90 a 120 minutos. Para cada uma das atividades propostas existe uma sugestão prescritiva para direcionamento das atividades práticas.

No Projeto "DEZPORTIVO" os alunos conhecerão personagens inesquecíveis que lhe apresentarão à estratégias que aprenderam a utilizar para ter maior consciência, tomar decisões e realizar ações importantes para reconhecer e desenvolver suas habilidades, estabelecer objetivos e metas e alcançar resultados desejáveis nos desafios esportivos, escolares e até profissionais.

4.2 Nota prévia aos alunos

Olá, sejam bem vindos ao Projeto "DEZPORTIVO"!

Alguém já ouviu falar ou sabe o que é o PLEA? Já tiveram que planejar algo? Executar este plano? E avaliar se o plano deu certo?

Legal! Então com certeza nossas experiências com o Projeto "DEZPORTIVO" serão incríveis.

No Projeto "DEZPORTIVO" conheceremos personagens inesquecíveis que contam algumas estratégias que aprenderam a utilizar para ter maior consciência, tomar decisões e realizar ações importantes para reconhecer e desenvolver suas habilidades, estabelecer objetivos e metas e alcançar resultados desejáveis nos desafios esportivos, escolares e até profissionais.

Um dos personagens, o ousado e decidido, mas inconsequente IVO, nos convida para vivenciar seus desafios que vivencia ao lado de DEZ, seu habilidoso, inteligente e dedicado amigo. Às vésperas da participação em uma competição esportiva eles precisam utilizar estratégias e criatividade para resolver situações problemas características dos desafios vivenciados na etapa de preparação do time para o campeonato.

Os desafios e aventuras vivenciadas por “DEZ” e “IVO” lhes apresentam à “PORT”, uma garota comunicativa, organizada e criativa que os acompanhará em inúmeras aventuras e desafios do Projeto “DEZPORTIVO”.

PORT é amiga e tutora de ZED, um garoto com deficiência intelectual (DI) que conta com a ajuda voluntária de sua amiga para desenvolver suas atividades escolares e aprendizado.

ZED é convidado para a equipe esportiva de seus novos amigos DEZ e IVO, que na companhia de PORT, estabelecerão um elo de amizade que lhes possibilitarão aprender estratégias de aprendizagem uns com os outros para vencer desafios escolares, esportivos e até profissionais.

Convidamos vocês para imergir neste contexto lúdico e vibrante com os personagens da história. Além disso, a cada etapa da narrativa, você e seus amigos serão convidados para serem protagonistas em atividades práticas de jogos e esportes em que será necessário experimentar estratégias de aprendizagem para aprimorar suas habilidades de planejamento, criatividade, capacidades para resolver problemas e vencer os desafios propostos em cada uma das atividades, jogos e esportes.

4.3 A Proposta: Fundamentação Teórica

A proposta de material didático pautada na vivência em jogos e esporte fundamentando-se na teoria sociocognitiva (BANDURA, 1986a) e na teoria crítico emancipatória (KUNZ, 2006; 2010). Para apresentação das atividades aos participantes, utilizou-se da construção de narrativas para estimular a imersão, proporcionar o engajamento prático e direcionar a experimentação sistemática de cada uma das etapas de análise de uma situação problema conforme o modelo cíclico de aprendizagem autorregulada PLEA proposto por Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2004; 2007a), considerando o engajamento dos alunos em nível

metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os seus processos de aprendizagem.

Neste sentido, a proposta de intervenção pauta-se na construção de uma narrativa a ser utilizada como recurso para desenvolver estratégias de AA (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLES-PIENDA, 2007a).

Em cada etapa da narrativa, os alunos são apresentados sistematicamente a desafios diferentes que lhes exigem a análise da situação problema para planejar sua resolução, executar o plano elaborado e avaliar sua eficácia.

Na Teoria Social Cognitiva (BANDURA 1986a), a aprendizagem por observação é considerada como meio para adquirir e/ou ampliar o repertório comportamental referente às estratégias de AA (Bandura, 1993, 1997). Personagens que demonstram comportamentos autorregulados para o alcance de seus objetivos representam modelos de comportamentos e pensamentos (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a).

Para planejar e elaborar a narrativa a ser utilizada no Projeto “DEZPORTIVO” utilizou-se dos elementos básicos que compõem uma narrativa conforme sugerido por Costa e Boruchovitch (2019).

Quadro 10. Elementos básicos que compõem uma narrativa (COSTA; BORUCHOVITCH, 2019).

Elementos	Episódios
<ul style="list-style-type: none"> - Personagens - Lugar - Tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos precipitantes - Objetivos ou metas dos personagens - Ações para alcançar as metas - Resoluções (ação) e reações dos personagens

Fonte: Costa; Boruchovitch (2019)

Ao final de cada etapa da narrativa, os alunos são convidados para imergir no contexto da história e vivenciar os desafios colocando-se no lugar dos personagens para elaborarem e experimentarem ideias e ações criativas, assumindo um papel ativo na resolução dos desafios propostos. As características de perfil e atitudes dos personagens foram idealizadas como fator de estímulo e modelo a ser apreciado pelos alunos, bem como servir como aspecto de orientação e motivação para o aprendizado do modelo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) em diálogo com o desenvolvimento de

habilidades esportivas (GONZALEZ, 2004) e suas relações com as habilidades profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018).

4.4 A Proposta: Metodologia

Para melhor explanação da proposta de intervenção, a seguir estão detalhados os elementos que compõem o Projeto “DEZPORTIVO”:

- 1) História ferramenta - Narrativa;
- 2) Roteiro das atividades de jogos e esportes;
- 3) Proposta de feedbacks;
- 4) Material com orientações e sugestões para o desenvolvimento;
- 5) Material de Apoio aos Professores (COMPLEMENTO).

4.5 Projeto “DEZPORTIVO”: História Ferramenta - Narrativa

Com a narrativa, pretende-se propiciar aos alunos a imersão em um contexto lúdico em que dois amigos, o habilidoso, inteligente e dedicado “DEZ”, acompanhado do ousado e decidido, mas inconsequente “IVO”, disparam à procura de uma outra pessoa para compor um time esportivo. Às vésperas da participação em uma competição esportiva eles precisam utilizar de estratégias e criatividade para resolver situações problemas características dos desafios vivenciados na etapa de preparação do time para o campeonato. Os desafios avançam para demais etapas em que o time participa da competição e precisa reavaliar seu planejamento para melhorar o desempenho da equipe almejando a classificação para as etapas finais da competição. Os desafios e aventuras vivenciadas por “DEZ” e “IVO” lhes apresentam à “PORT”, uma garota comunicativa, organizada e criativa que os acompanhará em inúmeras aventuras e desafios do Projeto “DEZPORTIVO”. Por sua vez, “PORT” que é tutora de “ZED” um colega de classe que tem DI, o apresenta para seus novos amigos e juntos eles protagonizarão inúmeras experiências enquanto aprendem a utilizar estratégias de autorregulação para planejar, executar e avaliar seus objetivos e ações escolares, esportivas e de preparação para o trabalho.

4.5.1 Conhecendo os Personagens da Narrativa

Ao final de cada narrativa, os alunos são convidados a imergir no contexto da história e vivenciar os desafios colocando-se no lugar dos personagens para elaborarem e experimentarem ideias e ações criativas, assumindo um papel ativo na resolução dos desafios propostos.

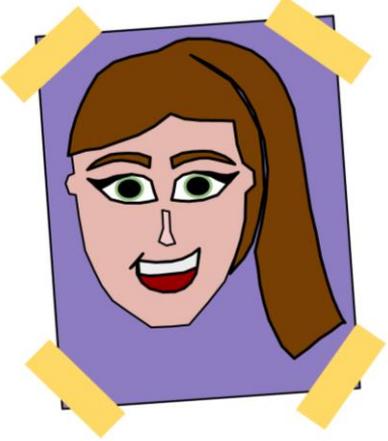
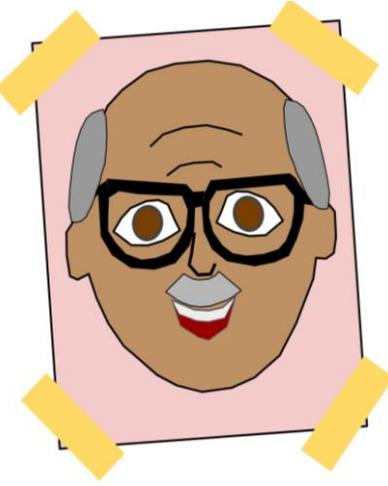
Quadro 11. Principais características dos personagens.

DEZ	IVO	PORT	ZED
habilidoso inteligente organizado introvertido	desorganizado ousado confiante interessado	Comunicativa criativa disciplinada dedicada	deficiência Intelectual inseguro esforçado atencioso

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 12. Personagens e suas principais características no enredo da narrativa.

Ilustração do personagem	Nome e características do personagem
	<p>DEZ “O Gênio” - É um adolescente muito dedicado, inteligente e organizado que encontra na relação com seu amigo IVO estímulos e companhia para superar sua falta de ousadia e introsusão. Planeja minuciosamente sua rotina e atividades inspirando seus amigos com suas habilidades intelectuais e motoras. Dez é provocado insistentemente por seu amigo que adora novas experiências e o convence a enfrentar novos desafios. O mais recente e importante desafio a ser enfrentado será a participação como competidor na Liga Autorregulatória Desportiva. O nome DEZ integra a palavra “DEZPORTIVO” fazendo alusão ao camisa dez, que tipicamente representa o destaque de uma equipe esportiva, atuando como modelo de inspiração para os seus amigos personagens e leitores.</p>
	<p>IVO “O Destemido” - É um garoto ousado, confiante, interessado em aprender, que gosta de desafios e de praticar esportes. É ágil, intuitivo, mas um pouco precipitado e desastrado quando o assunto é organização e planejamento. Mas algo acontecerá e permitirá que IVO reconheça, em suas experiências e relação com amigos, que o planejamento de sua rotina pode favorecer seu desempenho esportivo, escolar e até profissional. Consegue lidar com suas dificuldades de forma bem humorada e conta sempre com seu amigo DEZ para lhe dar algumas dicas e orientações. Suas experiências de aprendizado sobre o PLEA irão provocar seu amadurecimento, engajamento e comprometimento com seu projeto de vida. Seu nome IVO também compõe a palavra “DEZPORTIVO”, assim como os outros nomes de seus amigos de escola e equipe esportiva.</p>

	<p>PORT “A Criativa” - É uma menina inspiradora, organizada e comprometida. PORT é tutora de seu amigo que tem deficiência intelectual e descobrirá formas interessantes de facilitar o seu aprendizado, além de fascinar seus amigos com suas habilidades desportivas, criatividade e capacidade de comunicação. Por estes e inúmeros outros motivos PORT será convidada por seus novos amigos para participar da Liga Autorregulatória Desportiva. Seu nome PORT integra a palavra “DEZPORTIVO” e também dá origem a uma mnemônica imprescindível para o aprendizado e memorização de estratégias importantíssimas para se executar um plano com excelência.</p>
	<p>ZED “O singular” - É um aluno novo que chega à escola e já impressiona os colegas no seu primeiro dia de aula. Ele tem deficiência intelectual e é assessorado por PORT, sua tutora. Quando PORT é convidada para o time de DEZ e IVO, todos tornam-se amigos e companheiros de equipe. ZED é atencioso, comunicativo e prestativo. Tem habilidades específicas e vai aprender e ensinar em suas relações com os demais personagens. Suas confusões exigem de PORT muita criatividade para ensiná-lo e tentar resolver situações problema. Durante a história, ZED comunica-se sempre em 3ª pessoa, uma característica atribuída ao seu personagem para criar uma identidade em sua fala no texto. O nome “ZED” advém do termo “DEZPORTIVO” mas é escrito ao contrário (de trás para frente) para ilustrar o estereótipo social da deficiência como contrária à eficiência representada por “DEZ”. Mas a história revelará que a oportunidade de convivência com seus amigos possibilitará que ZED desenvolva inúmeras habilidades e que a ordem dos fatores não alteram a soma e produto, portanto, “ZED” mais “DEZ” são 20 e “ZED” vezes “DEZ” são 100 por cento desafios e aprendizagem de estratégias para se autorregular.</p>
	<p>Sr. CLARO - É o avô de DEZ. Um senhor aposentado, muito respeitado e admirado por possuir uma estante cheia de troféus que ilustra sua experiência e conquistas ao longo da vida. Sr. CLARO é atleta de bocha, um esporte não muito conhecido pelos jovens e ainda continua conquistando muitos troféus. Mas desta vez, a conquista de Sr. CLARO irá além de um troféu que poderá exibir em sua estante. Ele será convidado para ensinar seu neto e amigos a jogar bocha como parte do treinamento para a Liga Autorregulatória. Ele é o autor do bordão: “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora!”.</p>

	<p>Sr. MARTE - É pai do protagonista ZED e apesar do pouco tempo de interação com os protagonistas, conseguirá compartilhar experiências e conhecimentos inspiradores com o seu filho e os novos amigos. As iniciais do nome “MARTE” também dão origem a uma mnemônica que orientará os protagonistas na definição de objetivos e metas rumo ao desafio da Liga Autorregulatória. Ele é o dono do bordão: “Comece com o primeiro passo: estabeleça objetivos e metas sem embaraço!”.</p>
	<p>Sr. RC - É o Gestor de uma empresa interessada em contratar um Jovem Aprendiz. Realizará uma entrevista com o protagonista IVO, candidato à vaga de trabalho. Durante o diálogo da entrevista, o Sr. RC se certificará do quanto as experiências esportivas de IVO foram importantes para o desenvolvimento de habilidades que se alinham com o perfil profissional que está procurando para a vaga de Jovem Aprendiz da empresa. No diálogo com o Sr. RC, IVO compreenderá o quanto as estratégias autorregulatórias que utiliza para a prática esportiva e atividades escolares são importantes para sua preparação e atuação profissional. Na narrativa, o nome Roberto Carlos ganha o apelido de Sr. RC para compor uma mnemônica que orientará os protagonistas da história em suas estratégias para avaliação dos planos que elaboram e ações que executam.</p>
	<p>Sr. PORTUGA - É um personagem importante e decisivo na história. Pai da protagonista PORT, o Sr. PORTUGA é ex-atleta de tchoukball e já disputou a Liga Autorregulatória em sua mocidade. Motivado com a participação de sua filha PORT na equipe esportiva com seus amigos de classe, o Sr. PORTUGA, usará de toda sua experiência para ajudar os jovens protagonistas a reconhecerem estratégias autorregulatórias importantes para desenvolverem suas habilidades de jogo. Com o tempo, o Sr. PORTUGA vai ajudar cada um dos jovens atletas a se auto conhecerem e confiarem no seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Ele atuará em parceria com o Professor de Educação Física nos treinamentos e orientações à equipe de jovens esportistas. É o responsável por ensinar o juramento do atleta à equipe de esportistas.</p>

	<p>PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - Personagem que não tem um nome específico atribuído na história. Um trabalho que solicita aos alunos tem um papel preponderante para adverti-los sobre o mito das habilidades inatas e compreensão de como o planejamento pode permitir que as habilidades sejam desenvolvidas. Esta experiência permitirá que os protagonistas DEZ, PORT, IVO e ZED tenham convicção do quanto é importante se comprometer com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, o Professor de Educação Física é atento às demandas apresentadas pelos estudantes e de forma empática e acessível, está sempre disponível para dialogar e aproveitar o interesse dos alunos como estímulo para potencializar suas aulas e lhes proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa.</p>
	<p>TCHOUK - É o cãozinho do ZED. Todos os amigos de ZED ficam surpresos ao conhecer o pet em um dia de muitas aventuras. O nome “Tchouk” faz referência ao barulho ouvido no momento em que a bola toca a superfície elástica do quadro de remissão usado para o jogo de Tchoukball, motivo do nome dado ao esporte.</p>

4.6. Projeto “DEZPORTIVO”: Roteiro das Atividades de Jogos e Esportes pautado no Método Situacional com Processos Cognitivos no Esporte

A abordagem é baseada no ser humano que se movimenta (experiência primordial de ser e estar no mundo), e no caráter dialógico do movimento: diálogo entre o homem e o mundo, que possibilita uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir” (KUNZ, 1991, 2000, 2001; TREBELS, 2006).

O Método Situacional com Processos Cognitivos no Esporte fundamentou a realização dos desafios apresentados aos participantes conforme modelo/método situacional de ensino/aprendizagem/treinamento técnico-tático com processos cognitivos apresentado por Souza (1999) e Greco (1995; 1999; 2006).

O método de ensino situacional tem como característica marcante o aprimoramento da capacidade de jogo, constituída progressivamente pela compreensão da essência do jogo, princípios táticos e do conhecimento tático. Desta

forma, parte-se dos objetivos do jogo sobre o “por que fazer” e “o que fazer” para se alcançar o “como fazer”. Tais conhecimentos permitem a aplicação das técnicas em determinadas situações de jogo com compreensão e consciência de seu sentido e importância tática (SOUZA, 1999).

Conforme Greco (1997), o processo de ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades táticas nos jogos esportivos coletivos é composto de 3 (três) fases interligadas: inicial, posicional e situacional. Estas fases abrangem desde o momento da iniciação tática nos esportes coletivos até o momento do aprimoramento da tomada de decisão específica de cada modalidade.

Na fase inicial pretende-se enfatizar os conceitos táticos individuais estimulando os processos cognitivos implícitos em toda ação tática (observação, percepção, antecipação, análise, decisão). Nesta fase o domínio da técnica baseia-se no desenvolvimento das habilidades motoras de forma integrada ao desenvolvimento dos conceitos táticos individuais variando materiais, distâncias, velocidade, posições iniciais e finais.

Na fase posicional, a ênfase está na otimização dos processos perceptivos pela procura dos “sinais relevantes” (estímulos a serem identificados em uma situação) que facilitam e justificam as tomadas de decisão. As atividades exploram a tomada de decisão em situações reais de jogo, experimentando diferentes posições e vivenciando situações facilitadas (em espaços reduzidos, número de jogadores reduzidos, com superioridade/vantagem numérica de jogadores para ações ofensivas e defensivas).

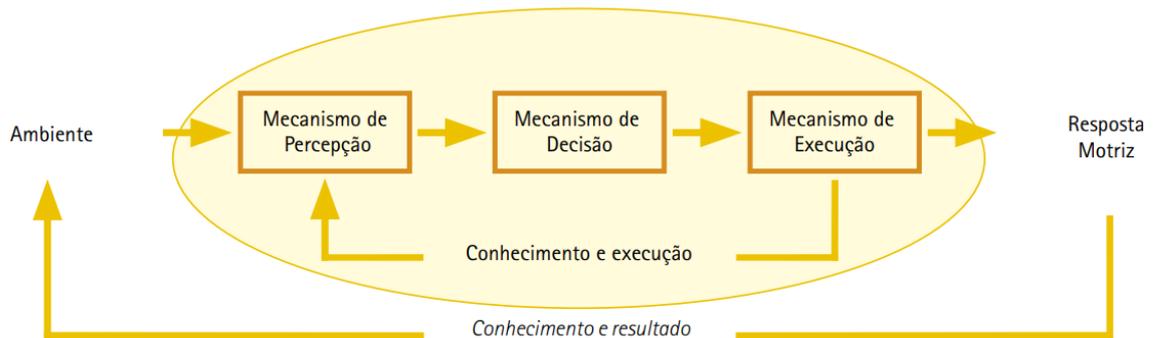
Já na fase situacional, o aluno é confrontado em situações específicas de jogo com todas as possíveis alternativas de decisão existentes. Portanto, apresenta-se aos alunos situações padronizadas onde lhe seja exigido tomar uma decisão para resolver um problema decidindo entre duas ou mais alternativas como: passar ou lançar, driblar ou passar, driblar ou lançar, etc.

Matias e Greco (2010) destacam a importância dos processos cognitivos de percepção, atenção, antecipação, memória, pensamento, inteligência e tomada de decisão, inseridos no processo de ensino-aprendizagem-treinamento, como determinantes para qualificar as respostas frente às exigências dos jogos e esportes, especialmente os coletivos.

A capacidade cognitiva, constantemente requerida em situações de jogos esportivos coletivos, se faz presente na percepção para identificação de possíveis

ações, no pensamento para análise crítica das possibilidades, inteligência para escolha de uma jogada, tomada de decisão para executar a ação (GRECO, 1995).

Figura 14. Modelo de processamento da informação (MARTENIUK, 1976).



Fonte: MARTENIUK (1976).

Sua aplicação permite o diagnóstico, análise e consciência dos fenômenos cognitivos referentes ao conhecimento do jogo e evolução tática estratégica. Neste modelo as estruturas funcionais do jogo são apresentadas numa sequência gradativa com relação ao nível de dificuldade e complexidade das situações de jogo, permitindo sistematizar diferentes alternativas para tomada de decisão.

Pautando-se na metodologia situacional apresentada por Greco (1999), as propostas de intervenção fundamentam-se na concepção do desenvolvimento da capacidade tática instigando que os praticantes utilizem de forma inteligente os elementos técnicos necessários à solução das diferentes situações de jogo, transcendendo ao ciclo PLEA em cada proposta de vivência.

Segundo Greco (1999), os modelos de ensino-aprendizagem fundamentados em concepções do desenvolvimento da capacidade tática possibilitam que os praticantes utilizem de forma inteligente os elementos técnicos necessários à solução das diferentes situações de jogo, sugerindo, para isto, a utilização de uma metodologia situacional. Para isto, os jogos são apresentados de forma que os praticantes vivenciassem situações o mais próximo possível da realidade do jogo, (KRÖGER & ROTH, 2002).

Definida como uma das novas correntes metodológicas, a metodologia situacional caracteriza-se como uma opção metodológica ativa, que enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à

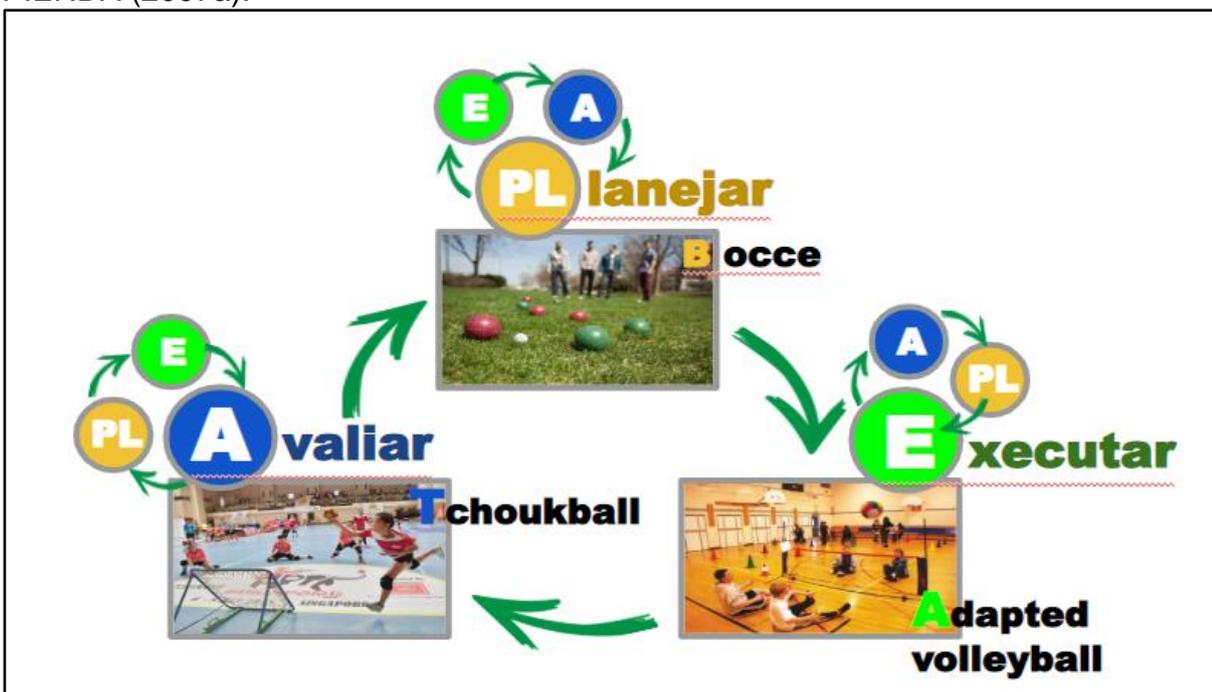
tomada de decisão. O método oportuniza ao aluno uma construção do conhecimento tático-técnico (GIACOMINI, 2007).

Esse conhecimento, relacionado com a compreensão tática e ligado diretamente ao modo como uma pessoa concebe e percebe o jogo (GARGANTA, 2004) pode ser considerado e analisado com base em dois conteúdos cognitivos importantes, denominados conhecimento declarativo e processual.

O conhecimento declarativo refere-se ao saber “o que fazer” conforme o conhecimento do regulamento, das posições dos esporte, estratégias básicas de defesa e ataque (GIACOMINI, 2007).

Segundo Kröger e Roth (2002), o conhecimento processual corresponde à capacidade do aluno de saber como e quando fazer tarefas complexas, selecionando as ações motoras mais adequadas dependendo da situação de jogo. Os jogos esportivos coletivos requerem que o aluno utilize de seu conhecimento processual para realizar tarefas complexas a todo instante. A imprevisibilidade característica destas atividades atribui ainda mais complexidade para a busca de soluções sobre como e quando fazer.

Figura 15. Representação da proposta de intervenção pautada no Projeto “DEZPORTIVO” em adaptação ao modelo PLEA de ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA (2007a).



Fonte: Adaptado pelo autor a partir do modelo PLEA de ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA (2007a).

O método de ensino situacional, centrado nas capacidades táticas, é uma forma eficiente para estimular o desenvolvimento do conhecimento tático processual (PINHO, 2009).

Assim, a proposta de intervenção prevê a articulação entre o desenvolvimento dos conhecimentos táticos declarativo e processual com o conhecimento das estratégias de AA estruturados no modelo cíclico de aprendizagem autorregulada PLEA (PLanejar, Executar e Avaliar).

4.6.1 Modalidades Esportivas que constituem o Projeto “DEZPORTIVO”

O programa foi composto por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes que estimulam o "planejar" (bocha), "executar" (Voleibol Adaptado) e "avaliar" (Tchoukball) conforme modelo PLEA proposto por Rosário, Núñez, González-Pienda (2004; 2007a).

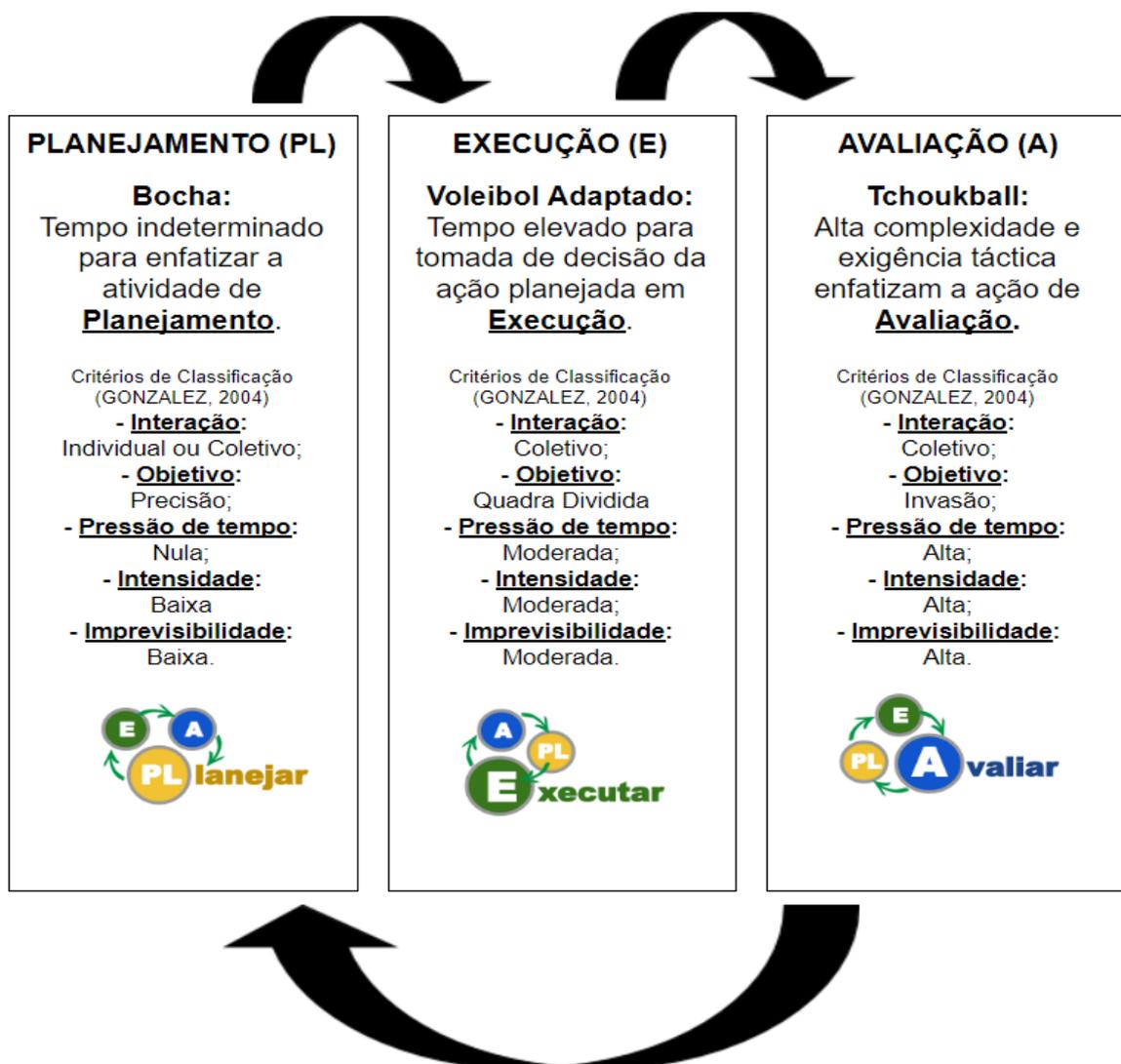
O programa prevê que a participação das pessoas na pesquisa avance gradativamente em três principais atividades esportivas: Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball. As modalidades foram estrategicamente selecionadas conforme classificação dos esportes pautada nos critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação (GONZALEZ, 2004) para corresponder ao modelo PLEA de Rosário, Núñez, González-Pienda (2004; 2007a) nas ações de “planejar”, “executar” e “avaliar”, respectivamente.

O projeto “DEZPORTIVO”, embora relacione cada fase do Modelo PLEA, “planejamento”, “execução” e “avaliação” a uma modalidade esportiva específica, bocha, voleibol adaptado e tchoukball, respectivamente, assume como característica o modelo cíclico intrafases estabelecido por Rosário, Núñez, González-Pienda (2004; 2007a). Ou seja, em cada fase vinculada a uma modalidade esportiva específica, existe a sobreposição do movimento cíclico das três fases (planejamento, execução e avaliação).

Isto permite interpretar que as características e exigências de cada atividade ou modalidade esportiva estejam relacionadas, mas não limitadas a uma das fases do modelo PLEA, já que toda e qualquer atividade ou modalidade esportiva proposta

contempla que as tarefas correspondentes a cada fase do processo sejam planejadas, realizadas e avaliadas (figura 16).

Figura 16. Proposta de atividades e modalidades esportivas conforme suas características e exigências acrescentadas ao Modelo teórico PLEA da aprendizagem autorregulada (inspirado em ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a).



Fonte: Rosário (2004b; 2010).

A) A proposta do Jogo de Bocha

No jogo de bocha, contexto que inicia a intervenção, os participantes não possuem um limite de tempo para realizar as jogadas, portanto, o foco principal será desafiá-los para estudar as possibilidades e elaborar planejamentos de jogadas.

Bocha pode ser considerado um jogo de desafio em que uma equipe sempre procura superar a jogada da outra para pontuar ou melhorar a própria jogada buscando ampliar a sua pontuação. A equipe que inicia o jogo lança o bolim (bola pequena que serve como referência para realização do jogo) e em seguida a primeira de quatro bolas que cada equipe possui buscando sempre posicioná-las o mais próximo possível do bolim tentando superar as jogadas do adversário.

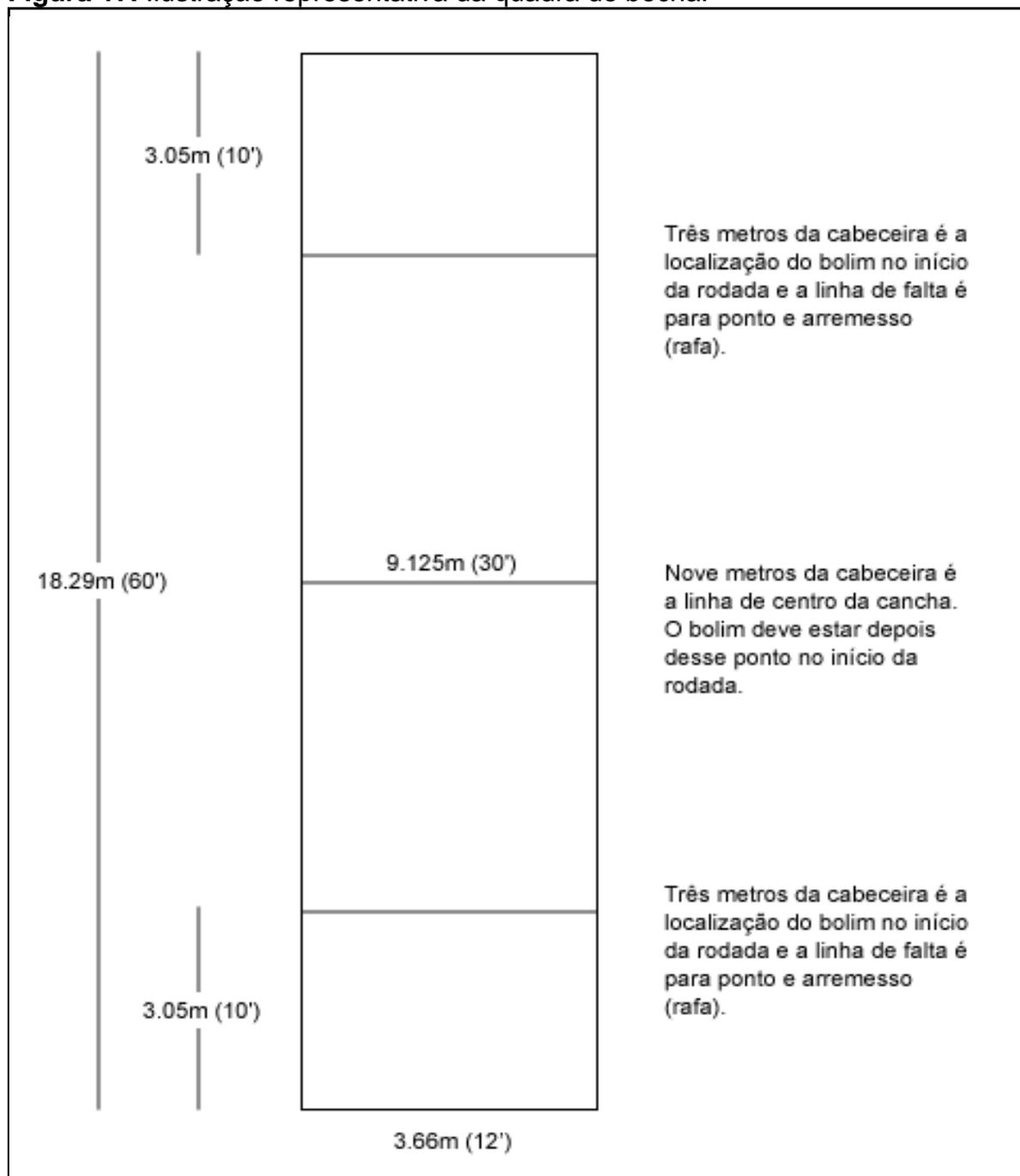
Na Bocha, o objetivo consiste na marcação de pontos, através do lançamento das bolas, a fim de que elas se aproximem de um ponto, determinado aleatoriamente pelo lançamento do bolim.

De acordo com a Confederação Brasileira de Bocha (2018), destaca-se algumas das principais regras do jogo:

- Pode ser jogado entre duas pessoas ou duas equipes.
 - a) Individual - um contra um, com quatro bochas cada jogador;
 - b) Dupla - dois contra dois, com duas bochas cada jogador;
 - c) Trio - três contra três, com duas bochas cada jogador;
- O início da partida se dá com o arremesso de uma bola pequena denominada bolim.
- A posição do bolim é sempre o ponto do qual as bochas devem ser aproximadas.
- A equipe que inicia jogando o bolim dá início jogando sua primeira bocha. Em seguida, a equipe adversária tenta superar o adversário jogando sua bocha para deixá-la mais próxima do bolim.
- Uma nova jogada só pode ser executada quando todas as bochas já lançadas e/ou tocadas encontram-se completamente paradas.
- A equipe que tiver uma ou mais bolas mais próxima do bolim não lançará outra bola até que seja superada pelo adversário.
- É permitido que os jogadores eliminem as bochas uns aos outros através do distanciamento das bochas adversárias provocado pelo contato com as próprias bochas.
- O lançamento das bolas deve ser feito pelo ar. O jogador deve soltar a bocha antes que ela toque o solo.
- A pontuação obedece a seguinte norma: um ponto para cada bocha da mesma equipe posicionada mais próxima do bolim em comparação às bochas da equipe adversária.

- O jogador ou equipe vencedora é aquela que conseguir aproximar mais bochas do bolim e, conseqüentemente, conseguir conquistar mais pontos.
- As rodadas do jogo se repetem até que uma das equipes vença a partida atingindo um número de pontos pré-determinado, geralmente 12 pontos.

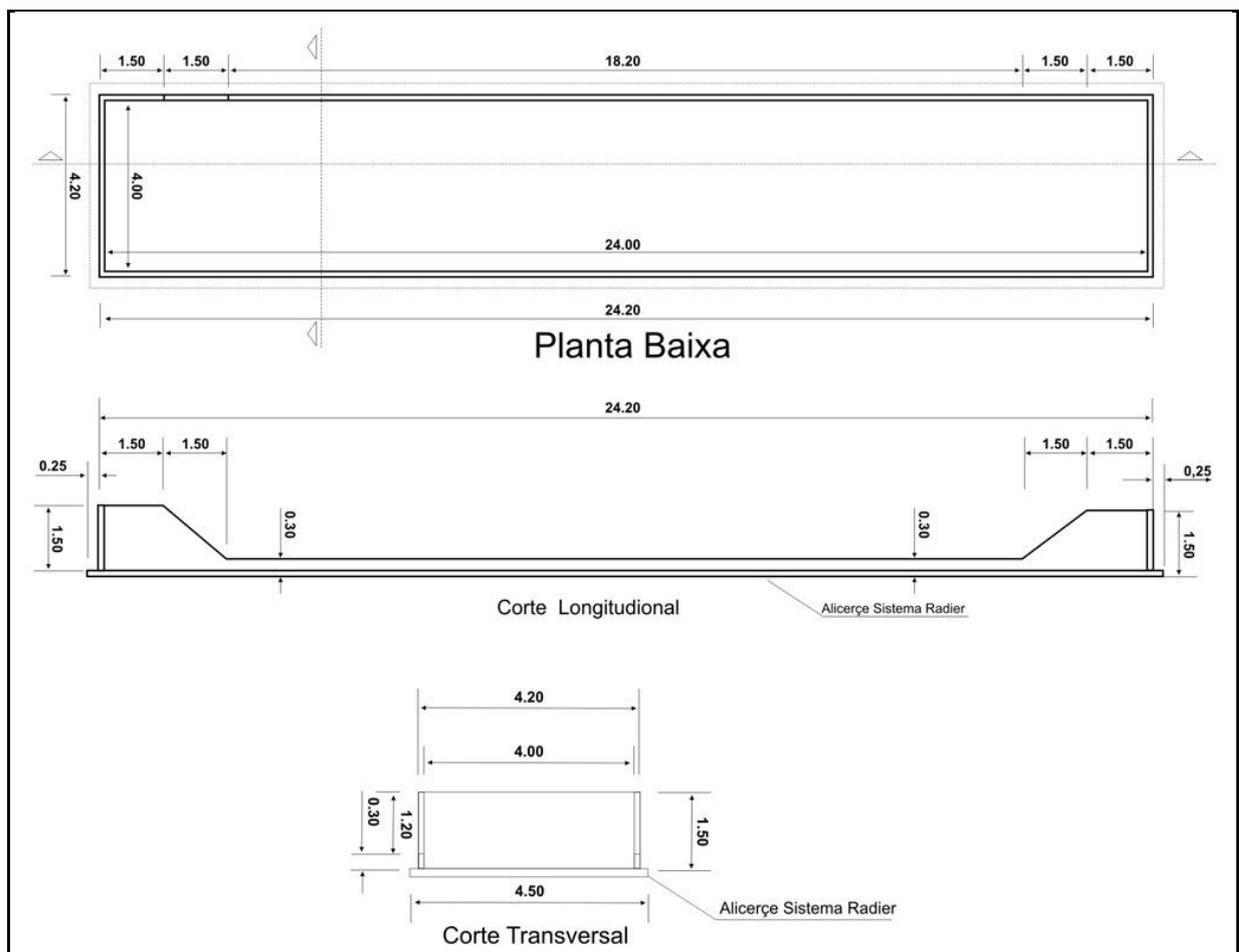
Figura 17. Ilustração representativa da quadra de bocha.



Para se jogar a Bocha, é recomendado um terreno de 15 x 3 m, 08 (oito) bolas próprias para o jogo (bochas), sendo 4 (quatro) de uma cor e 4 (quatro) de outra, e 01 (um) balim (bola de menor dimensão que serve de referência para o jogo).

Os limites da quadra são tradicionalmente cercados por madeira permitindo que as tábuas sejam utilizadas para interferirem nas trajetórias das bochas. Outros materiais podem ser utilizados como alternativa para delimitar os limites da quadra, como por exemplo uma corda presa ao solo. Quanto menor forem os obstáculos que delimitam o espaço da quadra, maior será a exigência de precisão dos jogadores para realização das jogadas.

Figura 18. Planta ilustrativa da quadra de bocha em suas dimensões oficiais com ênfase na estrutura de delimitação do espaço.



Dentre as habilidades estimuladas pela prática do jogo de Bocha, destacam-se:

a) Estratégia: para cada jogada e/ou ponto(s) marcado(s) as equipes refletirão sobre diferentes possibilidades de jogadas ofensivas ou defensivas. Como o jogo não impõe um limite de tempo para realização das jogadas, os participantes podem investir esforços em planejar diferentes jogadas para definir qual a mais adequada para as diferentes circunstâncias de jogo.

b) Inclusão: independentemente do nível de habilidade inicial dos participantes, o jogo permite que todos tenham êxito, contando com auxílio e orientações dos parceiros de equipe para planejar onde e como jogar. Além disso, uma característica do jogo é a imprevisibilidade, possibilitando que até mesmo o mais experiente jogador possa errar seu alvo e reverter pontuações à equipe adversária.

c) Comunicação: o jogo permite que os membros da equipe dialoguem por tempo indeterminado sobre as possibilidades de jogadas e planeje a melhor alternativa para cada situação problema. Para cada jogada, é possível que as equipes reorganizem suas estratégias definindo-as coletivamente para então executar a ação;

d) Cálculos: raciocínio lógico para definição das operações e contagem dos pontos. A todo momento os participantes precisam elaborar cálculos para planejarem a jogada que lhes proporcionará maior pontuação. Em determinados momentos as jogadas podem resultar em pontuações positivas e em outros o planejamento deve considerar a ação de dificultar a jogada do adversário para que este pontue o mínimo possível;

e) Autorregulação: a possibilidade de planejamento sem limite de tempo realça a necessidade de um planejamento efetivo para a realização das jogadas. A imprevisibilidade do jogo acentua a necessidade de planejamento, pois o mínimo erro pode resultar em pontos para o adversário. O ciclo PLEA se concretiza a cada ação de planejamento que resulta na execução de uma jogada e posterior necessidade de avaliação do seu impacto no resultado para a realização de um novo planejamento.

B) A proposta do Jogo de Voleibol Adaptado

Na sequência, os participantes são convidados a vivenciar desafios adentrando ao jogo do Voleibol Adaptado. Diferente da bocha, esta modalidade impõe um limite de tempo para que o participante execute a jogada. O limite de tempo é imposto pela

trajetória e velocidade da bola jogada por um adversário ou parceiro de equipe. Portanto, aumenta-se a complexidade e exige-se dos participantes respostas às situações de jogo em limitados espaços de tempo.

No voleibol adaptado, os intervalos de tempo para execução das jogadas variam de acordo com as situações de jogo. De posse da bola, o jogador tem até 5 segundos para passá-la à um parceiro de equipe ou arremessá-la sobre a rede para a equipe adversária. Quando estão sem a bola, o tempo de resposta é determinado pela dificuldade em se agarrar a bola passada por um companheiro de equipe ou lançada para seu campo por um adversário. Por este motivo, o foco passa a ser direcionado para a execução das ações.

Há uma semelhança entre as modalidades de Voleibol Adaptado e o Tchoukball, modalidade selecionada para a próxima etapa do programa. As modalidades relacionam-se na dinâmica como os participantes recebem e passam a bola para outro parceiro de equipe ou agarram a bola jogada pelo adversário. Entretanto, por oferecer um tempo maior para tomada de decisão, apresentar menor complexidade e menor imprevisibilidade, o voleibol adaptado foi estrategicamente apresentado como modalidade de transição entre a Bocha e o Tchoukball.

No Voleibol Adaptado, o objetivo consiste em impedir que a bola lançada pelo adversário toque o solo de seu lado da quadra e lançar a bola sobre a rede para que ela toque o solo da quadra adversária. Quando a bola lançada por uma equipe passa sobre a rede e toca o solo da quadra da equipe adversária, soma-se um ponto para a equipe que realizou o lançamento.

O movimento de segurar, agarrar ou encaixar a bola lançada pelo adversário é conhecido como recepção. Quando a equipe executa uma recepção, a bola é passada para outro jogador que realizará a preparação da jogada ofensiva. Este jogador tem a opção de lançar a bola precipitadamente sobre a rede para surpreender a equipe adversária ou jogá-la para um membro se sua equipe melhor posicionado que obrigatoriamente utilizará o terceiro e último “toque” permitido à equipe para concluir a jogada lançando a bola sobre a rede em direção à quadra adversária.

É considerado um “toque” quando o jogador toca com qualquer parte do seu corpo, segura, agarra ou encaixa a bola com uma ou ambas as mãos ao recebê-la de uma adversário ou companheiro de equipe.

Dentre as principais regras do jogo de Voleibol Adaptado preconizadas pela Confederação Brasileira de Esportes Adaptados à Terceira Idade, destacam-se:

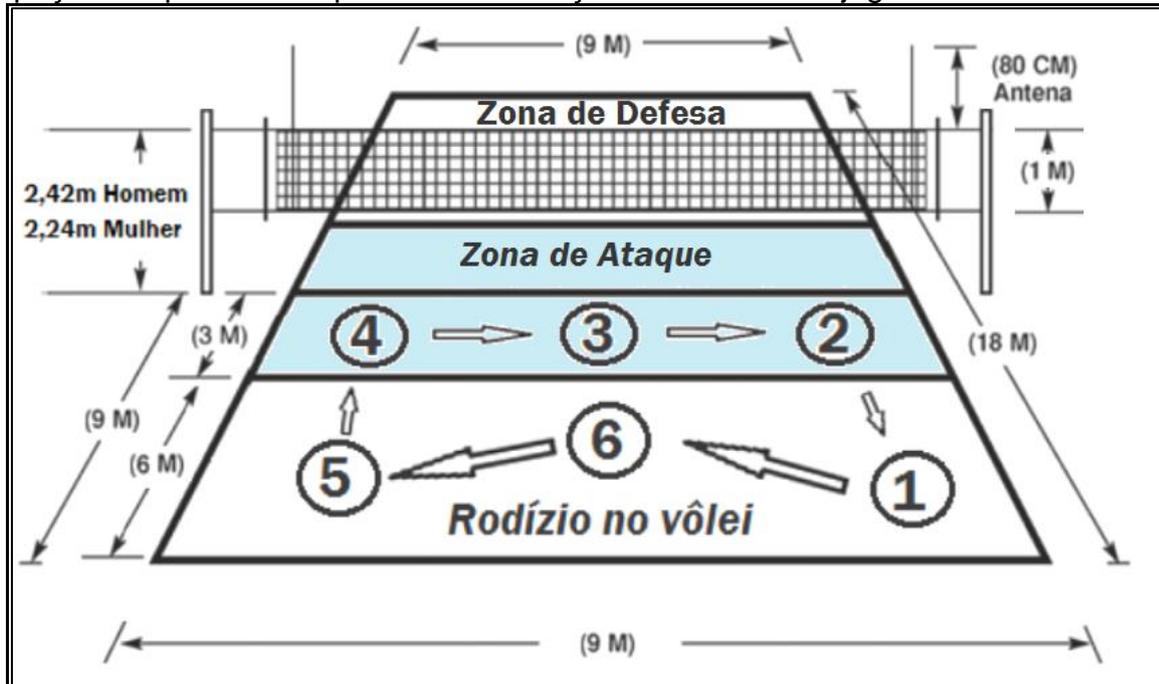
- Cada equipe joga com 6 (seis) jogadores;
- Cada equipe posiciona-se de um lado da quadra. Por este motivo o voleibol é caracterizado como um jogo de quadra dividida;
- A rede que divide a quadra de jogo ao meio tem altura de 2,43 metros (Masculino) ou 2,24 metros (Feminino);
- Os jogos acontecem em melhor de 3 (três) “sets” (período específico de jogo) de 15 (quinze) pontos progressivos sem vantagem. Caso o jogo chegue em 16 à 16 (dezesesseis a dezesesseis) terminará quando uma das equipes alcançar o 17º (décimo sétimo) ponto;
- O saque, movimento que coloca a bola em jogo, pode ser realizado arremessando ou golpeando a bola com uma das mãos por baixo ou lateralmente, utilizando toda a zona do saque;
- A regra prevê que o saque poderá ser efetuado a 01 (um) metro dentro da quadra de jogo somente para o feminino;
- O movimento de saque é realizado no início de cada set e repetido sempre que há uma interrupção resultante de um ponto para uma das equipes ou ocorrência de uma falta. Assim, a equipe beneficiada com um ponto recebe a posse de bola para realizar um novo saque;
- Ainda que a bola toque a rede, o jogo continuará, sempre que a bola passar sobre a rede em direção à quadra adversária. Esta ação também é válida para os momentos do saque;
- A cada interrupção que resulta em perda de saque por uma equipe, a reposição da bola em jogo pela outra equipe deverá ser precedida por um rodízio dos jogadores no sentido horário;
- De posse da bola, é permitido que cada equipe dê no mínimo 02 (dois) “toques” e no máximo 03 (três) “toques” na bola. Após o segundo “toque” da mesma equipe, a bola poderá ser lançada para o outro lado da quadra, sendo tocada, arremessada, empurrada com uma ou ambas as mãos, sem impulsão (salto) e sem enterrar (estando o jogador na zona de ataque);
- Quando 02 (dois) jogadores seguram ou tocam juntos a bola, é contabilizado um “toque” de cada um;
- Durante o movimento de recepção resultante de um saque, ataque adversário ou até mesmo de um passe de um companheiro de equipe,

é permitido o pipocar da bola nas mãos, desde que não ocorra a fuga da mesma;

- Algumas ações resultam na ocorrência de falta e conseqüentemente soma de ponto para a equipe adversária:
 - Quando o mesmo jogador da 02 (dois) “toques” consecutivos;
 - Quando a bola é devolvida no primeiro “toque”;
 - Quando o jogador realizar um sobre passo ao receber a bola, tolerando-se apenas a movimentação necessária para deter o impulso do corpo;
 - Quando o jogador der mais de um passo, antes de fazer o passe ou o último arremesso para a quadra do adversário;
 - Quando um jogador tocar a rede, mesmo que esteja sem a bola ou fora da jogada;
 - Quando o jogador pisar na linha da quadra ao atacar, ou a executar o saque;
 - Quando o jogador saltar ou realizar impulsão para passar a bola para o campo adversário, estando na zona de ataque;
 - Quando o jogador “enterrar” a bola dentro dos três (3) metros;
 - Se a bola tocar as antenas da rede, será considerada bola fora;
 - Quando houver conduta indisciplinar ou não condizente com o esporte, por parte de um jogador ou técnico;
 - Os jogadores da zona de defesa, não poderão, em hipótese alguma, efetuar a devolução da bola ao campo adversário, estando dentro da zona de ataque;

Para se jogar o Voleibol Adaptado, é recomendado um terreno de aproximadamente 20 x 12 m, 01 (uma) bola estilo Voleibol e 01 (uma) rede com altura específica que divide a quadra de jogo ao meio.

Figura 19. Ilustração representativa da quadra de voleibol com identificação dos espaços da quadra e esquema de realização do rodízio dos jogadores.



Com relação aos posicionamentos dos jogadores na quadra durante o jogo de Voleibol Adaptado, vale destacar que, conforme ilustrado na figura 19, no momento em que a bola é golpeada pelo sacador, cada equipe deve estar posicionada dentro de sua própria quadra na ordem de rotação (exceto o sacador).

- A posição nº 1 chama-se defesa direita, e é a posição do saque.
- A posição nº 2 chama-se saída de rede.
- A posição nº 3 chama-se meio de rede.
- A posição nº 4 chama-se entrada de rede.
- A posição nº 5 chama-se defesa esquerda.
- A posição nº 6 chama-se defesa central.

As posições 4, 3 e 2 são de ataque, portanto, somente os jogadores que as ocupam podem atacar e bloquear dentro da zona de ataque. Já as posições 1, 6 e 5 são de defesa, os jogadores que as ocupam não podem bloquear, e só podem atacar se estiverem posicionados atrás da linha de ataque, na zona de defesa.

Denomina-se de linhas de correspondência, uma linha imaginária que orienta o posicionamento dos jogadores antes da bola ser golpeada pelo sacador. Esta linha segue a orientação da ordem de posicionamento da seguinte forma:

- O jogador da posição 1 deverá estar atrás do jogador da posição 2 a direita do jogador da posição 6;
- O jogador da posição 3 deverá se posicionar entre os das posições 4 e 2 e à frente do jogador da posição 6;
- O jogador da posição 4 se posicionará a esquerda do jogador da posição 3 e à frente do jogador da posição 5;
- O jogador da posição 5 deverá estar atrás do jogador da posição 4 e à esquerda do jogador da posição 6;
- O jogador da posição 6 estará entre os das posições 5 e 1 e atrás do jogador da posição 3.

Dentre as habilidades estimuladas pela prática do Voleibol Adaptado, destacam-se:

a) Estratégia: a cada ponto marcado há uma interrupção mínima que permite aos participantes um diálogo breve para ajustar as estratégias de jogo. De posse da bola, o jogador tem até 5 segundos para planejar e executar a jogada da forma que julgar mais eficiente, realizando um passe para um companheiro de equipe ou lançando a bola sobre a rede em direção à quadra adversária.

Os integrantes da equipe precisam ocupar os espaços para impedir que a bola lançada pelo adversário toque o solo do seu lado de quadra. Para isto realizam uma leitura constante do ambiente de jogo procurando antecipar as possíveis ações dos adversários e responder com agilidade à sua escolha defensiva e/ou ofensiva.

As ações estratégicas podem variar conforme a escolha do posicionamento dos jogadores da própria equipe e também dos adversários em quadra. A execução e local escolhido para atingir com o saque ou ataque explorando as fragilidades observadas na equipe adversária também é um recurso estratégico. Para cada jogada, o participante precisa escolher entre jogar a bola para um companheiro de equipe ou para a quadra adversária, lançá-la com pouca ou muita força, para direita ou esquerda, distante ou rente à rede, com precisão para um colega de equipe ou em um espaço vazio observado na quadra adversária, etc. Além disso, prever uma ação adversária para se antecipar a uma jogada, manter uma organização defensiva estratégica para impedir o ponto adversário, sincronizar a trajetória da bola lançada com o deslocamento e movimento necessário para segurá-la são variáveis estratégicas importantes para as ações defensivas. Estes são alguns dos exemplos de

informações que os jogadores se utilizam para planejar e executar ações durante o jogo.

A exigência do rodízio imprime uma condição aos jogadores que ocupam obrigatoriamente diferentes posições na zona de ataque e na zona de defesa, da quadra, precisando adequar-se às possibilidades e necessidades de ação técnica e tática em cada posição assumida no rodízio.

b) Inclusão: independentemente do nível de habilidade inicial dos participantes, o jogo permite que todos tenham êxito, contando com auxílio e orientações dos parceiros de equipe para planejar onde e como jogar. A regra que permite agarrar a bola e segurá-la por até 5 (cinco) segundos permite que jogadores experientes tenham grande possibilidade de sucesso e portanto, motivação para aprimorar as habilidades importantes para o jogo.

Além disso, todos os jogadores são equitativamente importantes defensivamente pois precisam ocupar e cobrir os espaços da quadra para evitar o ponto da equipe adversária. A exigência do rodízio permite que todos os jogadores atuem em todas as áreas da quadra e posições do jogo. Portanto, uma equipe de sucesso será aquela que inclui todos os jogadores para que possam interagir sinergicamente. Ofensivamente, embora alguns jogadores possam se especializar nesta ação e recebem maior destaque, todos são importantes pois uma boa equipe deve contar com diferentes possibilidades de surpreender os adversários.

Uma característica do jogo é a imprevisibilidade, pois é impossível determinar como os jogadores adversários executarão as jogadas. Portanto, a interação e organização entre os integrantes da equipe devem ser constantes. Palavras de apoio e incentivo entre os colegas de time são desejáveis para criar uma atmosfera favorável ao sentimento de pertencimento e motivação para compor a equipe.

c) Comunicação: é permitido que os membros da equipe dialoguem durante as jogadas. Portanto, jogadores mais experientes podem oferecer orientação para outros com menor experiência. As movimentações de rodízio e demais ações defensivas e ofensivas características do jogo prevêm uma sinergia entre todos os jogadores da equipe. As formas de comunicação são manifestadas não apenas pela oralidade, mas também pela leitura de gestos, expressões faciais e manifestações corporais.

d) Cálculos: raciocínio lógico para definição das operações e contagem dos pontos. A todo momento os participantes precisam elaborar cálculos para atualização do placar. A variável dos sets como melhor de 03 (três) acrescenta uma informação

importante a ser considerada e interfere nas estratégias a serem adotadas pela equipe.

Além disso, as habilidades de orientação espacial e temporal, aliadas aos conhecimentos espontâneos e elaborados sobre probabilidade são importantes nos momentos de jogo para realizar a leitura dos espaços cobertos ou não pela equipe adversária. Assim, logicamente, o local com menos jogadores adversários deve ser o alvo escolhido, pois há maior probabilidade de que a bola toque o solo. Muitas variáveis interferem nestes cálculos, entre elas o tamanho da envergadura, agilidade e habilidade dos jogadores adversários. As variáveis apresentadas também são consideradas pelos jogadores em suas ações defensivas.

Os “scouts” de jogo, ato de analisar e contabilizar estatisticamente cada momento e ação de uma partida para verificar o rendimento da equipe é uma ferramenta que pode ser utilizada para obtenção de informações importantes sobre a equipe adversária e o próprio rendimento. Estas informações são obtidas em valores somados que podem gerar uma porcentagem que possibilite interpretar probabilidades para executar jogadas que apresentem maior possibilidade de êxito.

e) Autorregulação: o tempo limitado de 05 (cinco) segundos para concluir as jogadas individuais permite que os jogadores se dediquem à ação de analisar o contexto para planejar a maneira mais eficiente para jogar. Entretanto, a movimentação da equipe adversária imprime ao jogo o fator de imprevisibilidade. Estas variáveis apresentam-se como determinantes para que no Voleibol Adaptado, se evidencie as ações de executar conforme preconizado pelo modelo PLEA. O foco se dá na ação de executar as jogadas considerando uma justificativa adequada planejada no tempo limite permitido para segurar a bola.

O ciclo PLEA se concretiza a cada ação de planejamento que resulta na execução de uma jogada e posterior necessidade de avaliação do seu impacto resultado no jogo para a realização de um novo planejamento. O ciclo PLEA passa a ser considerado individualmente e coletivamente se forma concomitante. Ou seja, ao mesmo tempo que individualmente um jogador planeja, executa e avalia suas jogadas, o conjunto de jogadores do time reagem planejando, executando e avaliando coletivamente as ações que interagem com o ciclo individual e assim sucessivamente.

C) A proposta do Jogo de Tchoukball

Mais adiante, o jogo do Tchoukball, previsto para a conclusão do programa, caracteriza-se como proposta de atividade mais complexa que compreenderá fases de planejamento, execução e avaliação em relações concomitantes.

No jogo do Tchoukball não há necessidade do contato físico e por este motivo caracteriza-se como proposta inclusiva que possibilita a todos os participantes uma condição de iniciar e concluir sua participação sem que seja surpreendido e obstruído por um adversário. Somente os jogadores sem a bola se deslocam ofensivamente e defensivamente. As metas são os quadros de remissão inclinados (com elástico) e medida aproximada de um metro quadrado. A bola lançada na direção do quadro deve assumir uma trajetória reversa e tocar o solo da quadra para que o ponto seja alcançado. À equipe adversária cabe posicionar-se para aguardar a conclusão da jogada para que um dos seus jogadores segure a bola sem deixá-la cair no chão.

Portanto, para cada jogada os participantes, individualmente e coletivamente, ofensivamente e defensivamente, deverão realizar planejamentos, executar ações e avaliar os resultados para continuidade do jogo.

Com o intuito de aprimorar as ações de planejamento, execução e avaliação, a metodologia de jogos situacionais descritas por Souza (1999) foi utilizada em simulações de disputa entre os jogadores nas diferentes situações:

- a) 1 com 1 (quando um jogador tem seu parceiro de equipe para elaborar uma jogada);
- b) 1 contra 1 (quando um jogador disputa com o adversário o sucesso da jogada);
- c) 1 contra 1+1 (quando um jogador dispõe da opção de um parceiro para disputar com o adversário o sucesso da jogada);
- d) 2 contra 2 (quando dois jogadores da mesma equipe disputam o sucesso na jogada com dois adversários);
- e) 2 contra 3 (quando uma das equipes, em suas ações ofensivas ou defensivas disputam com o adversário com superioridade ou inferioridade numérica);

f) 3 contra 3 (quando três jogadores da mesma equipe disputam o sucesso na jogada com três adversários, situação cada vez mais parecida com as exigências reais do jogo).

Para cada uma destas situações, os jogadores executam ações ofensivas e defensivas que eram avaliadas para originar novos planejamentos e ações resultando na realização constante do ciclo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA (2004; 2007A).

No Tchoukball, o objetivo consiste em arremessar a bola contra um dos quadros de remissão para que ela retorne e toque o solo da quadra sem que a equipe interrompa sua trajetória (agarrando a bola e assumindo seu controle).

Dentre as principais regras do jogo de Tchoukball destacam-se:

- Um jogador marca ponto para sua equipe se arremessar a bola sobre o quadro de remissão e o adversário não conseguir agarrar a bola no rebote deixando-a cair no chão.
- Um jogador dá o ponto para equipe adversária se:
 - errar o quadro no momento do arremesso;
 - fazer a bola cair fora do terreno de jogo após a finalização;
 - finalizar e a bola no seu retorno do quadro de remissão rebater sobre ele mesmo;
 - finalizar erradamente fazendo a bola cair dentro da zona proibida (área), antes ou depois do arremesso.
- Um jogador comete falta quando:
 - desloca-se driblando com a bola no chão ou no ar;
 - efetua mais de 03 passes com a posse da bola;
 - joga com os membros inferiores, isto é, abaixo do nível da cintura;
 - faz o quarto passe em favor de sua equipe;
 - entrar em contato com o solo fora dos limites do terreno de jogo ou da zona proibida (área) de posse da bola;
 - deixa a bola cair no ato de um passe ou recepção;
 - intercepta voluntariamente (ou não) um passe da outra equipe;
 - pega a bola depois da finalização de um companheiro de equipe;
 - obstrui o deslocamento do adversário ou a livre trajetória da bola quando esta está sobre a posse do adversário.
- As faltas são cobradas no local onde aconteceram ou onde a bola caiu;
- É necessário que se realize um passe antes da finalização ou dos demais passes permitidos pela regra do jogo.

- Quando a bola toca na borda do quadro de remissão e sua trajetória natural é modificada, o ponto não é contado, tratando-se de uma falta, e o jogo é retomado no local onde a bola caiu. Assim, a bola passa para a posse da equipe que defendia no momento da ação litigiosa.
- A reposição da bola não é contada como passe, e é feita atrás da linha de fundo, ao lado do quadro onde foi marcado o ponto, sendo efetuada pela equipe que sofreu o ponto.
- Não há campos definido; cada equipe pode finalizar em ambos os quadros de remissão.
- Não se pode interceptar os passes da outra equipe - não mais de três passes antes da finalização.
- Não dar mais de três passos com a posse da bola.
- Cada equipe joga com 7 jogadores
- As partidas possuem três períodos de 12 minutos.

Para se jogar o Tchoukball, é recomendado um terreno de 20 x 12 m, 01 (uma) bola estilo handebol e 02 superfície de remissão (quadros de 1x1 m inclinado a 55°).

Dentre as habilidades estimuladas pela prática do Voleibol Adaptado, destacam-se:

a) Estratégia: os participantes do Tchoukball não são tão exigidos tecnicamente por que o jogo não permite o contato físico e não há obstrução de jogadas pelos adversários. Portanto, de posse da bola, a equipe não recebe resistência do adversário para finalizar as jogadas. Desta maneira, o grande desafio do jogo é superar a equipe adversária estrategicamente observando e analisando o seu posicionamento defensivo para realizar um lançamento preciso na direção do quadro de remissão. Estrategicamente, ao lançar a bola na direção do quadro de remissão, o jogador calcula com precisão a força e direção com que precisa jogar prevendo que em sua trajetória reversa a bola caia exatamente em uma área da quadra não coberta pelos adversários. Portanto, as ações estratégicas devem variar conforme a escolha do posicionamento dos jogadores da equipe adversária.

Figura 20. Ilustração representativa da quadra de Tchoukball com identificação dos espaços da quadra, sugestão de distribuição dos jogadores, síntese das regras e principais jogadas (OSHIMA; GERMANO, 2014).

Tchoukball

O esporte suíço usa um trampolim para devolver a bola ao jogo

O JOGO

O tchoukball consiste em não deixar a bola pingar no chão quando é arremessada no quadro

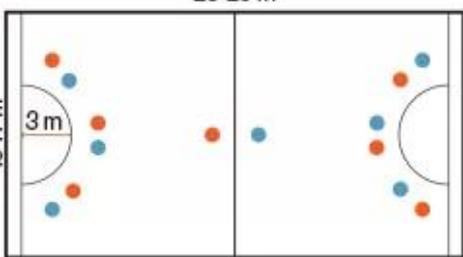
Jogadores 7 para cada time

Tempo de jogo 3 tempos de 15 min

Pontuação 1 ponto a cada bola rebatida do quadro

O campo

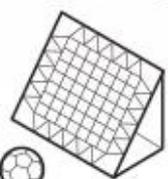
26-29 m



15-17 m

3 m

O quadro
100 X 100 cm e inclinação de 55 graus



A bola
58 a 60 cm
peso de 425 a 475 g



- 1** Colegas de equipe passam a bola entre si. É proibido roubar a bola
- 2** A bola é arremessada no quadro, espécie de trampolim com uma rede, e deve cair fora da área delimitada
- 3** O objetivo do time adversário é pegar a bola no ar, antes que ela toque o chão



Fonte: Oshima; Germano (2014).

A possibilidade de realizar o ataque em ambos os lados da quadra, utilizando ambos os quadros de remissão como meta, acentua a exigência estratégica do jogo e multiplica as possibilidades de jogadas tornando-o ainda mais imprevisível.

A distribuição e movimentação dos jogadores em quadra respeitam uma lógica tática. A distribuição mais comum dos 7 (sete) jogadores da equipe em quadra consiste em:

- 04 (quatro) alas, 02 (dois) do lado direito e 02 (dois) do lado esquerdo da quadra. Geralmente os alas são os jogadores mais requisitados para finalizar as jogadas ofensivas arremessando a bola no quadro de remissão;
- 02 (dois) pivôs de quadro que ficam cada um à frente de um quadro de remissão;
- 01 (um) pivô central que distribui o jogo e fica no meio da quadra.

Defensivamente, os integrantes da equipe precisam ocupar os espaços vazios da quadra para impedir que a bola lançada pelo adversário toque o solo. Para isto realizam uma leitura constante do ambiente de jogo procurando antecipar as possíveis ações do adversário que lança a bola na direção do quadro de remissão.

Conforme a posição do arremesso, leitura da intensidade de força e direção com que a bola seja lançada no quadro de remissão pela equipe adversária, os jogadores devem assumir uma posição estratégica prevendo e acompanhando a trajetória da bola para que se consiga agarrá-la antes de tocar o solo, impedindo assim o ponto do adversário e conquistando a posse de bola para construção de uma nova jogada ofensiva.

A metodologia de utilização dos jogos situacionais (SOUZA, 1999) adaptados para o tchoukball conforme previsto para o projeto “DEZPORTIVO”, busca estimular a compreensão tática do jogo, possibilitando que os participantes desenvolvam seu conhecimento estratégico para resolver diferentes situações problemas que se apresentam no tchoukball.

O jogo também exige que as ações ofensivas e defensivas ocorram de maneira simultânea. Ou seja, mesmo aqueles jogadores não ativos na ação ofensiva da equipe já devem se antecipar aos possíveis acontecimentos do jogo para que a equipe já esteja organizada e posicionada defensivamente.

A construção e execução de jogadas ensaiadas são atividades que foram utilizadas para desenvolver habilidades estratégicas pois além de exigirem organização e sinergia entre os jogadores, devem considerar a previsão da movimentação da equipe adversária para superá-la.

b) Inclusão: Como os adversários não podem obstruir as jogadas, toda e qualquer pessoa, independentemente do nível de experiência com o jogo, pode participar ativamente das jogadas. A ação do lançamento no quadro de remissão, embora exija alguma técnica a ser adquirida com os treinamentos, também é feita sem a obstrução do adversário. Portanto, todos os jogadores são capazes de realizar as ações ofensivas e defensivas características do jogo. Isto permite que os participantes se motivem durante a prática e desenvolvam suas habilidades em situações reais de jogo, buscando superar o adversário estrategicamente.

Apesar de sua similaridade com outras modalidades que envolvem uma meta a ser atingida, como por exemplo o handebol, no tchoukball não há a posição de goleiro, muitas vezes indesejada pelos jogadores de linha. Fato este que gera conflitos

entre os membros da equipe que precisam assumir esta posição na ausência de um especialista. Neste sentido, uma outra característica de promoção da inclusão e equidade no tchoukball é a exigência de que todos os integrantes da equipe atuem simultaneamente com goleiros distribuindo-se estrategicamente pela quadra para agarrar a bola e impedir o ponto da equipe adversária.

Todos os jogadores são equitativamente importantes defensivamente pois precisam ocupar e cobrir os espaços da quadra para evitar o ponto da equipe adversária. Portanto, uma equipe de sucesso será aquela que inclui todos os jogadores para que possam interagir sinergicamente. Ofensivamente, embora alguns jogadores possam se especializar nesta ação e recebem maior destaque, todos são importantes pois uma boa equipe deve contar com diferentes possibilidades de surpreender os adversários.

Uma característica do jogo é a imprevisibilidade, pois é impossível determinar como os jogadores adversários executarão as jogadas. Portanto, a interação e organização entre os integrantes da equipe devem ser constantes. Palavras de apoio e incentivo entre os colegas de time são desejáveis para criar uma atmosfera favorável ao sentimento de pertencimento e motivação para compor a equipe.

c) Comunicação: é permitido que os membros da equipe dialoguem durante as jogadas. Portanto, jogadores mais experientes podem oferecer orientação para outros com menor experiência. As movimentações táticas ofensivas e defensivas características do jogo prevêm uma sinergia entre todos os jogadores da equipe. As formas de comunicação são manifestadas não apenas pela oralidade, mas também pela leitura de gestos, expressões faciais e manifestações corporais.

Jogadas ensaiadas podem ser mencionadas em forma de código entre os membros da própria equipe. Além disso, a forma como os jogadores se organizam na quadra pode ser uma mensagem de identificação para anunciar determinada jogada que será executada.

d) Cálculos: raciocínio lógico para definição das operações e contagem dos pontos. A todo momento os participantes precisam elaborar cálculos para atualização do placar. São 03 (três) tempos de jogo e o placar é atualizado constantemente acrescentando-se as pontuações do início do primeiro tempo até o término do terceiro tempo.

Além disso, as habilidades de orientação espacial e temporal, aliadas aos conhecimentos espontâneos e elaborados sobre probabilidade são importantes nos

momentos de jogo para realizar a leitura dos espaços cobertos ou não pela equipe adversária. Assim, logicamente, o local com menos jogadores adversários deve ser o alvo escolhido, pois há maior probabilidade de que a bola toque o solo. Muitas variáveis interferem nestes cálculos, entre elas o tamanho da envergadura, agilidade e habilidade dos jogadores adversários. As variáveis apresentadas também são consideradas pelos jogadores em suas ações defensivas.

Os “scouts” de jogo, ato de analisar e contabilizar estatisticamente cada momento e ação de uma partida para verificar o rendimento da equipe é uma ferramenta que pode ser utilizada para obtenção de informações importantes sobre a equipe adversária e o próprio rendimento. Estas informações são obtidas em valores somados que podem gerar uma porcentagem que possibilite interpretar probabilidades para executar jogadas que apresentem maior possibilidade de êxito.

e) Autorregulação: Considerando que nas etapas prévias do jogo a equipe já tem o seu planejamento tático estratégico pré-definido, o jogo permitirá executar as ações planejadas e treinadas. Desta forma, se fará necessário avaliar o desempenho para analisar a necessidade de ajustes nas performances individuais e coletiva, concretizando-se o ciclo do modelo PLEA que será reiniciado inúmeras vezes durante o jogo.

A possibilidade de realizar as jogadas sem o contato físico e pressão do adversário para roubar a bola possibilita aos jogadores concentrarem-se somente no planejamento, execução e avaliação das ações ofensivas. Para isto devem levar em consideração a movimentação, posicionamento e organização da equipe adversária.

Sem a posse da bola, a equipe deve organizar-se defensivamente exercitando o ciclo planejar (ocupando os espaços vazios conforme previsão das possíveis trajetórias da bola a ser lançada pelo adversário contra o quadro de remissão), executar (aguardando a trajetória da bola na posição prevista ou deslocando-se com agilidade até o local a ser atingido pela atual trajetória da bola) e avaliar (considerando os resultados obtidos para certificar-se do aproveitamento nas jogadas e realizar ajustes quando necessário).

A movimentação da equipe adversária imprime ao jogo o fator de imprevisibilidade. Portanto, como as possibilidades de jogadas são inúmeras, a avaliação da própria performance e, também, da equipe adversária, merece destaque para que a própria equipe imprima imprevisibilidade à sua forma de jogar. Por este motivo avaliar se torna tão importante pois permitirá individualmente aos jogadores e

coletivamente à equipe aprimorarem a forma de jogo para surpreenderem os adversários explorando suas limitações.

O ciclo PLEA se concretiza a cada ação de planejamento que resulta na execução de uma jogada e posterior necessidade de avaliação do seu impacto resultante no jogo para originar a necessidade de um novo planejamento. O ciclo PLEA ocorre individualmente e coletivamente de forma simultânea. Ou seja, ao mesmo tempo que individualmente um jogador planeja, executa e avalia suas jogadas, o conjunto de jogadores do time reagem planejando, executando e avaliando coletivamente as ações que interagem com o ciclo individual e assim sucessivamente.

4.6.2 Considerações acerca da utilização das modalidades apresentadas e possibilidades de adaptação com outras modalidades esportivas

As modalidades Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball também se relacionam na forma como foram criadas e popularizadas. São jogos criados a partir de outras modalidades com a intenção de promoção da atividade esportiva por pessoas com qualquer nível de habilidade inicial ou experiência de jogo. Por este motivo ganharam muita popularidade entre as pessoas idosas.

A Bocha originou-se das adaptações oriundas do boliche e ganhou popularidade entre os idosos, embora atualmente desperte o interesse de adultos e jovens em menor proporção.

Já o Voleibol Adaptado surge como proposta de modificação do voleibol tradicionalmente conhecido como alternativa para promoção da prática esportiva por pessoas idosas. Pequenas alterações nas regras permitiram que o jogo se tornasse mais acessível. Tais adaptações como segurar a bola, forma de golpeá-la para realizar o saque e até mesmo a diminuição da distância entre o jogador e a rede para realização do saque são também adotadas para se ensinar o voleibol tradicional.

Por fim, o Tchoukball foi idealizado como atividade sem contato físico para que atletas em recuperação após lesões oriundas do impacto característico de modalidades de contato, pudessem retornar progressivamente às atividades de treinamento. A modalidade passa a ser difundida e ganha popularidade também entre os idosos.

Portanto, as modalidades foram estrategicamente selecionadas para permitir que pessoas em diferentes níveis de habilidade pudessem ter reais possibilidades de sucesso com as práticas, independentemente do nível de experiência em cada modalidade. Desta forma, as experiências bem-sucedidas nos jogos possibilitavam enfatizar a relação das práticas com as estratégias de autorregulação e o modelo PLEA como proposta de aprendizagem e aprimoramento das habilidades para jogar.

Apesar do aspecto cíclico característico do modelo PLEA se fazer presente em toda e qualquer atividade esportiva, as especificidades já apresentadas de cada modalidade e suas relações específicas com o propósito de enfatizar uma das etapas do modelo PLEA (Bocha e a ênfase em Avaliar; Voleibol Adaptado e a ênfase em Executar; Tchoukball e a ênfase em Avaliar) foi algo imprescindível a ser considerado para elaboração do programa.

Desta forma, entende-se que outras modalidades esportivas possam ser elencadas para a promoção da autorregulação da aprendizagem, desde que articuladas com o propósito de cada etapa do modelo PLEA.

Caso os alunos ou atletas participem ou se interessem por outra modalidade mais específica, todas as propostas apresentadas poderão ser aplicadas com leves adaptações referentes às especificidades da modalidade esportiva, desde que respeitados os critérios adotados para caracterizações com o modelo cíclico de aprendizagem autorregulada PLEA (Planejar, Executar e Avaliar) proposto por Rosário, Núñez, González-Pienda (2004; 2007a).

Por se tratar de modalidades pouco conhecidas e de grande potencial de possibilidades para participação e aprendizagem, ainda assim, sugere-se que os jogos de Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball sejam considerados e explorados pelos professores e apresentados introdutoriamente para os alunos.

4.7 Projeto “DEZPORTIVO”: Proposta para Feedback

Propõe-se aos participantes uma dinâmica de feedbacks pautada em duas etapas pré-definidas:

- 1ª) o oferecimento recorrente de informações sobre o desenvolvimento/avanço dos participantes durante as atividades;

- 2ª) ao final de cada encontro (sessão), em uma roda de conversa, cada participante realizará uma auto avaliação para relatar uma nova habilidade que desenvolveu até o momento (sugestões de TÓPICO PARA diálogo com os alunos estão disponíveis no “material para apoio aos professores - COMPLEMENTO”).

Durante as atividades, os alunos são orientados para alcançarem objetivos pré-determinados. Ao manifestarem esforços e/ou alcançarem os objetivos propostos, utilizando-se de habilidades esportivas e estratégias de autorregulação apresentadas, recebem feedbacks verbais que, ao serem interpretados e reconhecidos como uma conquista pelos participantes nos momentos de auto-avaliação, resultam no alcance progressivo das medalhas.

Cada medalha contém um feedback específico resultante da manifestação de habilidades esportivas nas atividades propostas, sua relação com o desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação (Planejar, Executar e Avaliar) e contextualização com as habilidades profissionais com que estão relacionadas.

Portanto, sugere-se que as medalhas sejam elementos de orientação dos objetivos a serem alcançados pelos alunos no aprendizado das estratégias de AA, bem como a representação do objetivo alcançado no momento de sua conquista.

O objeto medalha foi relacionado com a oferta de feedbacks por sua referência simbólica às conquistas características do contexto esportivo. Vale lembrar que os feedbacks não ficam condicionados à existência ou não do objeto medalha. O aspecto mais importante do feedback é a identificação da estratégia de autorregulação manifestada pelos alunos durante a prática dos jogos e esportes e sua relação com as habilidades profissionais. Desta forma, outros recursos podem ser utilizados pelos professores, entre eles: a confecção de medalhas com materiais reciclados como fitas, embalagens de leite, garrafas plásticas, etc. Existem ainda opções como cartolina, EVA ou “*post its*”.

Considera-se importante que a citação da estratégia de autorregulação manifestada esteja visível no objeto a ser entregue ao aluno para identificação da conquista. Para melhor direcionamento e motivação, sugere-se a entrega de uma folha (álbum) contendo a citação das 10 estratégias de autorregulação para cada aluno. Os espaços específicos na folha servirão como referência para colar as medalhas conquistadas e direcionar o planejamento para aquelas a serem atingidas.

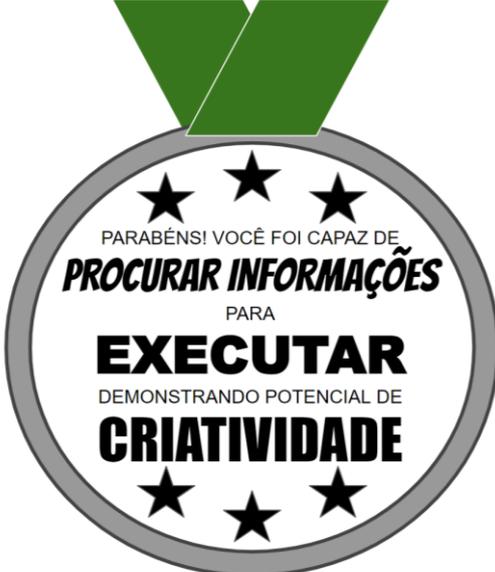
Quadro 13. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação para (Planejar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.

Habilidades Esportivas Manifestadas (Gonzalez, 2004)	Estratégia de autorregulação da aprendizagem relacionada (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidade profissional relacionada (World Economic Forum, 2016; 2018)	Feedback representado pela conquista da medalha
Auto-avaliação das habilidades para jogar	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Pensamento Crítico	
Análise do jogo Estratégia (tática)	3. Estabelecimento de objectivos e planeamento Estabelecimento de objectivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos.	Resolução de Problemas Complexos	

<p>Leitura do espaço de jogo</p>	<p>6. Estrutura Ambiental Esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico/psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.</p>	<p>Negociação (Relação com as pessoas)</p>	
<p>Interação social (técnico, equipe, adversários)</p>	<p>9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).</p>	<p>Gestão de Pessoas</p>	

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 14. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação para (Executar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.

Habilidades Esportivas Manifestadas (Gonzalez, 2004)	Estratégia de autorregulação da aprendizagem relacionada (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidade profissional relacionada (World Economic Forum, 2016; 2018)	Feedback representado pela conquista da medalha
Resolução de problemas	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Orientação para servir	
Tomadas de decisão Leitura de jogo (adversário)	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Criatividade	

<p>Comportamento tático</p>	<p>5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.</p>	<p>Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões</p>	 <p>PARABÉNS! VOCÊ FOI CAPAZ DE REGISTRAR RESULTADOS PARA EXECUTAR DEMONSTRANDO CAPACIDADE PARA TOMADA DE DECISÃO</p>
<p>Treinamento técnico (repetição do gesto)</p>	<p>8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.</p>	<p>Coordenação</p>	 <p>PARABÉNS! VOCÊ SE ESFORÇOU PARA REPETIR E MEMORIZAR AS JOGADAS PARA EXECUTAR DEMONSTRANDO POTENCIAL DE COORDENAÇÃO</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 15. Quadro das medalhas que representarão, a partir das habilidades esportivas manifestadas/conquistadas nas atividades do programa, os feedbacks de desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação (Avaliar) e habilidades profissionais com as quais se relacionam.

Habilidades Esportivas Manifestadas (Gonzalez, 2004)	Estratégia de autorregulação da aprendizagem relacionada (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidade profissional relacionada (World Economic Forum, 2016; 2018)	Feedback representado pela conquista da medalha
Auto-percepção do desempenho	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.	Inteligência Emocional	
Análise estatística dos jogos	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para	Flexibilidade Cognitiva	

Fonte: elaborado pelo autor.

A interpretação dos feedbacks poderá variar entre os alunos, portanto, algumas simplificações poderiam ajudar, entre elas (apresentadas em ordem crescente de dificuldade):

- a) estabelecer metas das medalhas por fases do PLEA, ou seja, o foco poderia ser direcionado para as 3 fases representando as habilidades de “Planejar”, “Executar” e “Avaliar”;
- b) informar que há uma quantidade específica de estrelas nas medalhas (“PLanejar”: 1 a 4 estrelas; “Executar: 5 a 8 estrelas; “Avaliação”: 9 a 10 estrelas).
- c) Conforme a compreensão dos alunos, apresentar cada medalha com a especificação da estratégia autorregulatória que ela representa, informando que o aluno demonstrou a utilização desta estratégia durante uma ou mais atividades. É desejável que o professor ofereça detalhes sobre as ações realizadas, justificando a conquista da medalha.
- d) Conforme a compreensão dos alunos, especificar a relação da estratégia autorregulatória utilizada em articulação com a habilidade esportiva manifestada;
- e) Conforme a compreensão dos alunos, especificar a relação da estratégia autorregulatória utilizada em articulação com a habilidade esportiva manifestada e a habilidade profissional a ser desenvolvida.

Poderá acontecer de alguns alunos atingirem as medalhas em tempos diferentes. Neste caso, sugere-se valorizar o processo e utilizar a referência do aluno com melhor desempenho como possível tutor daqueles com maiores dificuldades.

Outro fato que pode ocorrer, seria alguns alunos com maiores dificuldades não atingirem a meta estabelecida no tempo esperado. Neste caso, o professor poderá apresentar novos objetivos ao grupo, mas também evidenciar que objetivos ainda não atingidos por determinados alunos são igualmente importantes para serem conquistados. Desta maneira, embora sejam apresentados novos objetivos acerca da aprendizagem das estratégias de AA para o grupo de alunos, individualmente, aqueles alunos com maiores dificuldades serão orientados para metas individualizadas.

4.8 Material com orientações e sugestões para o desenvolvimento

4.8.1 O Projeto “DEZPORTIVO”: Articulação e Transferência

Para realização do Projeto “DEZPORTIVO” faz-se necessário compreender que as propostas de história-ferramenta (narrativa), roteiro de atividades e dinâmica de feedback articulam-se para a criação de um contexto que promova o aprendizado do modelo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) e das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) em diálogo com o desenvolvimento de habilidades esportivas (GONZALEZ, 2004) e suas relações com as habilidades profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018).

A interação com a narrativa possibilita aos alunos conhecer características dos personagens e suas atitudes diante de situações problemas que lhes são apresentadas. A empatia que se pretende criar com os personagens da história-ferramenta é planejada para que estes atuem como modelo de comportamento que possibilite a identificação e facilite a compreensão da aplicação das estratégias de AA e modelo PLEA nos diferentes contextos do cotidiano, mais especificamente, no diálogo com as atividades e habilidades acadêmicas, esportivas e profissionais.

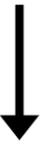
Nos intervalos entre os momentos de leitura da narrativa, os alunos são convidados para vivenciarem atividades de um roteiro planejado pautado na prática de jogos e esportes. Com esta proposta, se evidencia a importância da experimentação prática para estimular o desenvolvimento das habilidades esportivas (GONZALES, 2004) em diálogo com a especificidade de determinadas habilidades profissionais com as quais é possível relacionar cada habilidade esportiva. Desta forma, estimula-se nos estudantes o reconhecimento da importância do aprendizado das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) e aplicação do modelo PLEA (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a), considerando diferentes contextos de aplicação para internalização destas estratégias de aprendizagem e possibilidades reais de sua transferência para outros contextos.

A sugestão de dinâmica para realização de feedbacks, seja no oferecimento imediato durante as atividades ou nas rodas de conversa ao final dos encontros, estabelece um canal de possibilidades para que os alunos se certifiquem de sua compreensão dos objetivos das atividades e correspondência de suas ações com os comportamentos e atitudes desejáveis, conforme modelo dos personagens apontados na narrativa e utilização adequada das estratégias de autorregulação do modelo PLEA correspondentes às expectativas e objetivos estabelecidos para cada atividade prática.

Conforme Rosário (2007), a intenção final do treino em estratégias de aprendizagem não se limita, obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem. Desta forma, o projeto “DEZPORTIVO” é proposto como de intervenção para estimular a compreensão da utilização e transferência das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente, possibilitando que o conhecimento das estratégias autorregulatórias seja transferido para as atividades de estudo e preparação para o trabalho (habilidades profissionais).

Por fim, história-ferramenta, roteiro de atividades e proposta de feedbacks interagem e se complementam para que os alunos acessem estímulos e orientações adequadas para a aprendizagem das estratégias de autorregulação correspondentes a cada etapa do modelo PLEA, exercitando-as e reconhecendo-as ludicamente nas atividades de jogos e esportes ao passo que são estimulados pelas passagens da história-ferramenta, feedbacks e orientações do professor para reconhecerem relações existentes e possibilidades de transferência das habilidades esportivas (GONZALEZ, 2004) para suas aplicações nos contextos do cotidiano, mais especificamente, nas atividades escolares e suas estreitas relações com o desenvolvimento de habilidades profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018).

Quadro 16. Interface entre as fases do processo autorregulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a), estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 1986; 1988), habilidades profissionais (World Economic Fórum, 2016; 2018) e habilidades esportivas (GONZALES, 2004).

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Piende, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)
Planificação (PL) (pensar antes)  	1. Autoavaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Autoavaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico
	3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas
Execução (E) (pensar durante)  	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Criatividade
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento Técnico (repetição do gesto) Treinamento Tático (repetição movimentação)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva

Fonte: elaborado pelo autor

4.8.2 O Projeto “DEZPORTIVO”: Organização

As narrativas e atividades que constituíram o trabalho, pautaram-se na vivência de um *triathlon* autorregulatório que consiste na descoberta e aprendizagem sistemática das ações de planejamento, execução e avaliação. O projeto é apresentado sob a perspectiva de temporadas características do processo de treinamento esportivo dividindo-o em três etapas consecutivas: Temporada Preparatória (“Quero jogar!”), a Temporada Classificatória (“Apito inicial!”) e a Temporada Eliminatória (“Valendo Troféu!”).

Os momentos caracterizados pelas Temporadas Preparatória, Classificatória e Eliminatória remetem os alunos à imersão em um contexto lúdico de evento/competição esportiva fazendo alusão às etapas de Planejamento, Execução e Avaliação constituintes do Modelo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a; ROSÁRIO *et al.*, 2006), respectivamente.

O projeto “DEZPORTIVO” foi desenhado com aproximadamente 30 encontros, divididos em 3 temporadas que remetiam às etapas do modelo PLEA, planejar, executar e avaliar correspondentes respectivamente às temporadas preparatória, competição qualificatória e competição eliminatória. Cada encontro do projeto prevê a duração aproximada de 90 a 120 minutos, considerando a frequência de 1 a 2 encontros por semana.

Quadro 17. Distribuição das etapas e encontros do Projeto “DEZPORTIVO”.

Planejar (Temporada Preparatória) Quero jogar!	Executar (Temporada Qualificatória) Apito inicial!	Avaliar (Temporada Eliminatória) Valendo Troféu!
8 a 10 encontros Síntese: Autoconhecimento de habilidades para jogar e diálogos para planejar jogadas.	8 a 10 encontros Síntese: Vivências com o Voleibol Adaptado e foco nas execuções de jogadas e ações do adversário.	8 a 10 encontros Síntese: Jogos situacionais e treinamento tático no Tchoukball e atividades competitivas.
<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 3: “Jogar bem é...” (aproximadamente <u>30 min</u>)</p> <p>Atividade 4 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE I) Quero Jogar!</p> <p>Atividade 4: “Reforço para o Time” (aproximadamente <u>30 min</u>)</p> <p>Atividade 5 (preparação): NARRATIVA (PARTE II) Muito Prazer Sr. CLARO!</p> <p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 7 (preparação): NARRATIVA (PARTE III) Ensinos do Sr. MARTE!</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p>	<p>Atividade 10 (preparação): NARRATIVA (PARTE IV) Juramento do Atleta</p> <p>Atividade 10: “Manipulando diferente” (aproximadamente <u>30 min</u>)</p> <p>Atividade 11: “De amigo para o amigo” (aproximadamente 30 min)</p> <p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta” (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 13 (preparação): NARRATIVA (PARTE V) PORT, a Criativa! / A Superação de ZED</p> <p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados” (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 14: “Disputando pontos”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 15: “Sugerindo regras”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”⁽¹²⁾⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 19 (preparação): NARRATIVA (PARTE VI) Apito Inicial!</p> <p>Atividade 19: “Treinamento específico (A vez do Tchoukball)”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 240 min)</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time” (aproximadamente 120 min)</p>	<p>Atividade 21 (preparação): NARRATIVA (PARTE VII) Revedo a estratégia / Dia de mais um jogo</p> <p>Atividade 21: “Eu com a bola”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)</p> <p>Atividade 22: “Nós com a bola”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <p>Atividade 23 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE VIII) Mais do que treinar para a Liga...</p> <p>Atividade 23: “Nós com a bola para a Meta”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)</p> <p>Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ ⁽¹⁸⁾ (aproximadamente 120 min)</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas (do quadro tático para a quadra de jogo)”⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 120 min)</p> <p>Atividade 27 (preparação): NARRATIVA (PARTE IX) Final de Campeonato! Valendo Troféu!</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” (Retrospectiva para Jogo Final) (aproximadamente 120 min)</p> <p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões” (Habilidades conquistadas no projeto e sua relação na Escola e no Trabalho) (aproximadamente 60 min)</p>

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹⁸⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 18 (“Quadro tático”) como complementação à atividade identificada.

4.8.3 O Projeto “DEZPORTIVO”: Desenvolvimento

Para despertar o interesse e promover o engajamento dos participantes nas atividades do projeto “DEZPORTIVO”, inicialmente apresentar-se-á o convite para jogar e/ou praticar um esporte de uma forma como nunca antes houvera experimentado. Pretende-se que ao aceitar o desafio de jogar na Liga de Aprendizagem Autorregulada os participantes adquirissem conhecimentos da aplicação do PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a; ROSÁRIO *et al.*, 2006) para a otimização dos resultados na prática esportiva. Neste contexto, os alunos são apresentados à estratégias autorregulatórias (ZIMMERMAN, 1986; 1988), habilidades necessárias à prática do esporte (GONZALEZ, 2004) e suas respectivas relações com as habilidades profissionais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018).

O passaporte para adentrar ao projeto é a confecção do uniforme esportivo onde incluirão seu codinome de identificação, número com que se identifica, cor de preferência, e até um possível nome e escudo para seu time. O uniforme será relacionado ludicamente como convite de entrada para o time, compondo um elo entre os participantes e seu engajamento no projeto.

4.8.4 Bem-vindos à Liga da Aprendizagem Autorregulatória!

A) Temporada Preparatória (Planejar)

Atividade 1: “Camisa do time”

Nesta proposta os alunos são convidados a pensar em suas características e habilidades para criar sua camiseta personalizada do time. A sugestão da cor que mais lhe agrada, a opção do formato para o escudo, a criação do nome para o time, a escolha e justificativa do número que o identificará na camisa, a criação de seu codinome e a escolha de uma habilidade que o represente, permitem aos alunos

identificarem e confrontarem informações individuais e coletivas que estimulam reflexões acerca do autoconhecimento e compromisso de unidade com os pares.

Os codinomes são muito utilizados no nicho esportivo e poderão ser apresentados como exemplo para que os alunos identifiquem características pessoais positivas que os qualifiquem. Dentre os exemplos mais clássicos, destacam-se: Ronaldinho, o Fenômeno; Luis Fabiano, o Fabuloso; Ronaldinho Gaúcho, o Mito; Pelé, o Rei; Leônidas da Silva, o Diamante Negro; Carlos Alberto Torres, o Capita.

A proposta da camiseta faz alusão à ideia de composição de um time, provocando os alunos à emergirem no compromisso de participar das propostas de trabalho como equipe coesa e dedicada para iniciar uma temporada de aprendizagem autorregulatória.

Quadro 18. Informações sobre Atividade “Camisa do time”.

Nome:	- “Camisa do time”
Proposta:	- Dinâmica para apresentação e engajamento no projeto
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Criar espaço lúdico para refletir sobre informações e características pessoais - Estabelecer relação entre os participantes - Promover o engajamento na proposta
Descrição breve:	- Os alunos refletirão sobre preferências e informações pessoais para criar uma “camisa do time” com a qual pretendem jogar. Para criação o aluno pensará na cor, formato do escudo, nome para o time, etc. Na camisa poderão constar informações como nome e codinome do jogador, número de identificação e sua relação com a habilidade de destaque do aluno.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Informar aos participantes sobre a importância do codinome representar atributos positivos. - Sugerir que os participantes relacionem o seu codinome com a habilidade para jogar (exemplo: Gael, o goleador). - A atividade pode ser realizada da mesma forma confeccionando-se uma medalha no lugar da camiseta.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de Camiseta em diferentes cores - Modelos de formas para os escudos (quadrado, círculo, triângulo, etc.) - Lápis, caneta ou alfabeto móvel; - Folha de Papel, EVA ou Tecido;
Tempo aproximado:	- 60 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 19. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Camisa do Time**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Auto-reflexão e conhecimento das próprias habilidades.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 2: “Entrevista ao jornalista”

Para iniciar o trabalho, faz-se necessário conhecer cada um dos alunos, suas características, crenças, aferir o conhecimento individual acerca de suas habilidades e utilização espontânea de estratégias autorregulatórias. Para isso, realizou-se a filmagem de um depoimento ou entrevista com cada um dos alunos.

Fazendo alusão ao enredo “DEZPORTIVO”, os participantes encontram-se na pré-temporada autorregulatória e foram convidados a oferecer uma entrevista à equipe de jornalistas para falar um pouco sobre informações pessoais, expectativas para o trabalho na temporada autorregulatória, objetivos e estratégias para alcançá-los.

Roteiro da Entrevista (informações pessoais):

- a) Quem é você? Conte mais sobre você!;
- b) O que gosta de fazer?;
- c) O que não gosta de fazer?;
- d) O que você faz bem?;
- e) O que você não faz bem?;
- f) Cite uma ou mais habilidades que você possui;
- g) Como é o seu dia ou a sua semana?
- h) Como é sua relação com os colegas?
- i) Você sabe ouvir seus colegas?
- j) O que seus colegas dizem é importante para você?

Quadro 20. Informações sobre Atividade “Entrevista ao jornalista”.

Nome:	- “Entrevista ao jornalista”
Proposta:	- Entrevista individual ou coletiva para conhecer os participantes e proporcionar-lhes momento de auto-avaliação.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Criar espaço lúdico para refletir sobre informações e características pessoais - Estabelecer relação entre os participantes - Reconhecer a utilização de estratégias autorregulatórias e manifestação de habilidades dos participantes no início do projeto
Descrição breve:	- Os alunos responderão a algumas rodadas de perguntas pessoais em um clima lúdico simulando uma entrevista feita por jornalista no momento da pré-temporada.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Informar aos participantes sobre a importância de revelarem informações verdadeiras. - Citar que os alunos estarão iniciando um trabalho e se faz necessário revelar tais informações para avaliar as possíveis contribuições futuras proporcionadas pelo projeto. - A atividade pode ser realizada individualmente ou em grupo.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Papel e caneta para anotações - Roteiro para entrevista (informações pessoais): <ul style="list-style-type: none"> - Quem é você? (se necessário: Conte mais sobre você!) - O que gosta de fazer? - O que não gosta de fazer? - O que você faz bem? - O que você não faz bem? - Cite uma ou mais habilidades que você possui. - Como é o seu dia ou a sua semana?
Tempo aproximado:	- Coletivo: 60 minutos / Individual: 5 min com cada participante

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 21. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Entrevista ao jornalista” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Reconhecimento das próprias habilidades.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Busca de auxílio para manifestar-se em público.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 3: “Jogar bem é...”

Faz-se necessário buscar informações sobre as crenças que cada um dos alunos, agora atletas, possuem sobre a prática esportiva e sobre o que é ser um bom jogador. Cada indivíduo possui um sistema de crenças sobre a sua eficácia individual, sobre o que é jogar bem ou ser um bom jogador. Há quem acredite ser uma dádiva divina o dom de saber jogar ou que as habilidades para o jogo sejam inatas. As pessoas que interpretam o jogo ou esporte como prática capaz de estimular e desenvolver habilidades poderão compreender os diferentes contextos da vida como oportunidade para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades, mobilizando esforços e protagonizando ações para o seu desenvolvimento. Os alunos que reconhecem as habilidades como competências a serem desenvolvidas compreendem os obstáculos e as limitações como oportunidade de superação e aprendizado, mobilizando esforços e evoluindo mais significativamente do que aqueles que consideram as habilidades como algo estático que “se tem ou não se tem” (DWECK, 2007).

Brainstorm sobre a prática esportiva:

- Praticar esporte é...
- O esporte serve para...
- Jogar bem é...

Quadro 22. Informações sobre Atividade “Jogar bem é...”.

Nome:	- “Jogar bem é...”
Proposta:	- Diagnosticar a compreensão dos alunos sobre o que é jogar bem desmistificando o mito de que uma pessoa tem ou não tem habilidades para jogar esclarecendo a todos que as habilidades para jogar podem ser desenvolvidas.
Objetivos:	- Criar espaço lúdico para refletir acerca das informações sobre as manifestações de habilidades para jogar e possibilidades de desenvolvê-las. - Conscientizar os alunos sobre a possibilidade de desenvolverem habilidades para jogar.
Descrição breve:	- A questão será lançada e todos os alunos poderão apresentar sua opinião pessoal sobre o que é jogar bem. O professor registrava todas as opiniões dos alunos em uma cartolina (cartaz).
Sugestão:	- Anotar em cartolina para que em outro momento, seja possível utilizar o material para comparação no final do projeto. - Algumas considerações dos alunos poderão ser relacionadas com uma interpretação equivocada de que habilidades para jogar são inatas e que por isso há pessoas que tem e outras que não tem

	habilidades para jogar. Desmistificar esta informação, substituindo-a pela convicção de que as habilidades para jogar são desenvolvidas e aprimoradas é imprescindível para motivar os alunos a participarem das atividades que terão exatamente esta finalidade.
Materiais	- Cartolina e caneta para anotações;
Tempo aproximado:	- 20 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 23. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Jogar bem é...**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Reflexão sobre as próprias habilidades e reconhecimento de que pode desenvolvê-las e aprimorá-las.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	Organização do espaço e forma de apresentação das informações expostas.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Manifestar-se em público, dirigindo-se ao professor e diálogo com os pares.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 4 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE I)

Inicia-se a primeira experiência dos alunos com a narrativa do Projeto “DEZPORTIVO”. Ao longo do projeto existe o total de 09 momentos de leitura como esta. Sugere-se que o professor realize todas as leituras em ritmo e tom de voz adequado para a compreensão de todos os estudantes. Se possível escolha um lugar agradável em parceria com os alunos para que todos estejam cientes dos motivos que justificam a escolha.

Ao final de cada leitura, será interessante realizar uma roda de conversa para que os alunos reflitam e relatem sobre as relações das histórias dos personagens com o cotidiano. Desta forma, será favorecida a empatia dos estudantes com os personagens da história que atuarão como modelo e entusiastas para que se reconheça as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e aprendizagem a partir do uso das estratégias de autorregulação.

Durante as rodas de conversa, solicite que os alunos destaquem ações e comportamentos dos personagens diante dos desafios apresentados na história. Pergunte aos alunos sobre o que fariam se estivessem no lugar dos personagens e como pretendem agir no futuro em situações similares depois de terem refletido sobre os acontecimentos da história.

Em forma de diálogo, questione os alunos sobre quais são as estratégias de AA que são possíveis de aprender com os personagens para aplicá-las nas atividades práticas seguintes e até mesmo utilizá-las nas diferentes atividades da rotina diária.

Cada trecho da narrativa que constitui um momento de leitura do projeto está articulado com a realização de atividades práticas e por este motivo é importante que sejam apresentadas aos alunos conforme disposição/cronograma sugerido.

A) Temporada preparatória (Planejar)

a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejamento (Parte I)

Quero jogar!

Hoje foi um dia diferente em que muita coisa que eu ainda não compreendia passou a fazer sentido. Nada de tão especial até eu chegar na escola e encontrar alguns colegas com um sorriso sarcástico em seus semblantes já imaginando que eu seria advertido pelo professor de História pouco antes de iniciar a aula. Estava atrasado. Bati na porta, desculpei-me pelo incômodo e aguardei sua licença ainda sem adentrar à sala de aula. Ao invés da advertência, recebi um elogio por aguardar sua licença.

- Parabéns, garoto! Você é muito educado. - Ouvi o professor me dizer.
- Desculpe pelo atraso, professor. - Eu lhe disse depois de agradecê-lo.

Fui autorizado a entrar na sala, mas antes que eu sentasse o professor me indagou sobre a ordem cronológica dos acontecimentos que resultaram em meu atraso.

- Crono... O que? Poderia por gentileza repetir a pergunta professor?
- Cronológica? Indagou-me pacientemente.

Ainda que não soubesse o significado exato daquela palavra que nem ousei repetir para não travar a língua, intuitivamente, eu tentei lembrar das coisas que havia feito pela manhã para identificar o que teria resultado no meu atraso.

Antes de começar a falar os fatos para o professor, tive a ideia de olhar para o meu amigo DEZ, o aluno mais inteligente da sala. Éramos muito amigos desde a 1ª série e, no momento em que olhei para DEZ, ele percebeu que eu queria sua ajuda para saber o significado da palavra “cronológica”.

Eu nem precisei perguntar e ele sussurrou discretamente. Ele só não falou antes pois aguardava um olhar de aprovação do professor para que pudesse me oferecer ajuda. Com a autorização do professor, eu o interpelei enquanto já iniciava sua explicação.

- Ordem como aconteceram as coisas de acordo com o tempo. - DEZ falou tão baixo que não pude ouvir.
- O quê DEZ. Fale mais alto. - Eu lhe apelei demonstrando nervosismo, mas confiante de que me daria bem com aquela resposta.
- IVO, conte com detalhes o passo a passo do que aconteceu hoje de manhã.

E então eu tive certeza de que deveria continuar meu raciocínio lembrando de cada detalhe e relatando o que havia acontecido durante aquela manhã.

- Professor, como de costume, eu acordei, lavei o rosto e fui procurar meu uniforme. Demorei um pouco para achar minha camiseta no armário pois minha irmã colocou-a na gaveta e eu não sabia. Sempre a deixo no cabideiro. Enfim, coloquei meu uniforme depois de trocar de tênis pela segunda vez pois não encontrava o par deles. Meu cachorro deve ter pegado os tênis para brincar e os deixou escondido. Bom..., tomei café e fui procurar meu material. Coloquei tudo o que precisava na bolsa, mas só lembrei do trabalho de Educação Física quando já estava no carro com meus pais. Então tive

que subir três andares de escadas do prédio para pegar meu trabalho, pois preciso entregá-lo hoje, sem falta.

- Parabéns. Você narrou os fatos cronologicamente. Está correto! - Disse o professor.

Não deu nem tempo de comemorar e ele complementou...

- Mas sua rotina está desorganizada demais. Você precisa planejar o seu dia. Isso não está bom. - Advertiu-me seriamente o professor me convidando para que eu sentasse em meu lugar na sala.

E eu achando que o maior estresse da manhã poderia ser esquecer meu trabalho de Educação Física. Talvez até valeria a pena esquecer o trabalho para não chegar atrasado. Conhecendo o professor de História desde a 5ª série, com certeza ele me ofereceria trabalhos extras pelo atraso e advertência em sua aula.

Bom, enquanto eu sentava em minha carteira fiquei curioso com a pergunta que o professor faria ao aluno novo que acabara de bater na porta. Pensei alto:

- Ele sim está atrasado e com certeza o professor lhe indagará com uma questão muito mais difícil que a minha. Também carregando aquela caixa tão cheia de objetos ele teria mesmo que sair de casa muito cedo se não quisesse se atrasar...

Todos sabiam que o professor não perderia aquela oportunidade. Com seu conhecido tom de voz e ar intelectual, como de costume, indagou o novo aluno com a mesma questão que me fizera minutos atrás.

- Meu jovem, qual a ordem cronológica dos acontecimentos que resultaram em seu atraso?

Meio desajeitado, o novo integrante da nossa turma foi logo procurando um lugar para se sentar e acomodar aquela caixa pesada. Dez sempre prestativo levantou de sua cadeira para ajudar o garoto com a caixa enquanto o professor aguardava impaciente a resposta da questão.

Antes que DEZ o tentasse ajudar com uma dica para a resposta o aluno abriu sua caixa e como quem pegasse um objeto aleatório, sem olhar para dentro da caixa retirou dali um “cubo mágico”. Pediu licença ao professor e se dirigiu até ele para lhe entregar o objeto de lógica.

Não era exatamente aquela resposta que o professor aguardava. O aluno confundiu “cronológica” com “cubo de lógica” e os risos contidos dos alunos deixaram o professor ainda mais irritado.

O silêncio pairou pela sala de aula enquanto todos os alunos já aguardavam pelo pior. O professor de história era conhecido por ser implacável com as notas vermelhas e seria difícil para o aluno escapar do tradicional zero na chamada oral.

O professor um tanto quanto desconcertado surpreendeu a todos.

- Obrigado pelo presente meu amigo! Qual o seu nome?
- ZED. - Respondeu o novo aluno com uma voz rouca e pausada.
- Me apresente um trabalho sobre cubo mágico na próxima aula ZED. - Orientou o professor em tom sereno e educado.
- ZED pode falar agora professor? ZED sabe tudo sobre cubo mágico. - Solicitou confiante o novo aluno da classe.
- Por quê não ZED? - Autorizou o professor.

Naquele dia aprendemos tudo sobre o “Cubo de Rubik” na aula de história. O tão conhecido “cubo mágico”, criado na Hungria pelo professor de arquitetura Erno Rubik.

Mas este não foi o conteúdo principal da aula. Com sua atitude, o professor nos deu uma bela lição sobre respeito, tolerância, convivência e inclusão. Ainda não conhecíamos o ZED mas já havíamos reparado que ele tinha uma deficiência. E isso exigiu do professor uma atitude de respeito à individualidade de ZED. Além disso, com a oportunidade dada pelo professor, ZED surpreendeu todos da sala com seu conhecimento sobre o universo do “Cubo Mágico”.

Mas uma coisa era fato: ZED não fazia ideia do significado da palavra cronológica.

Na hora do intervalo, como de costume, fui conversar com meu amigo DEZ.

- Valeu pela força DEZ. Sua ajuda foi importante!
- Sem problemas. Amigos são para estas coisas. Sempre que precisar de ajuda é só pedir IVO.
- Sim! Estou sempre precisando, não é?
- Viu só o ZED? O aluno novo IVO. Ele precisou de mais ajuda do que você hoje. - Provocou DEZ.
- Que nada DEZ! Ele se saiu muito bem. Teve sorte. A escola toda já está sabendo da proeza do ZED ter escapado do zero de história.

- Pois é IVO! E ele ainda provou ao vivo que é capaz de zerar o Cubo Mágico. - Relatou DEZ com admiração.
- Verdade DEZ! - Exclamou IVO.
- IVO, veja que injustiça. Não demorou muito e alguns alunos já estão apelidando-o de “ZERO”.
- Só se foi por quê ele zerou o cubo mágico. Algo que poucas pessoas são capazes de fazer. E você DEZ? Já zerou o cubo mágico alguma vez? - Perguntei.
- Sim, mas demorei bastante. Não passei nem perto do recorde mundial de 3,47 segundos.
- Muito rápido! Esse chinês Yusheng Du que bateu o recorde mundial deve ser conhecido como “O Estrategista”. - Conclui já atribuindo um codinome ao recordista.
- Sem dúvida IVO! O cara só pode ser um gênio da estratégia para conseguir ser tão ágil com o cubo mágico! - Concordou DEZ.
- Pois é DEZ, a aula de hoje foi irada. Não foi?... Talvez nunca saberíamos da existência do Campeonato Mundial de Cubo Mágico. Se não fosse pelo presente que ZED deu ao professor de história.
- Verdade IVO! E você? Já zerou o cubo mágico alguma vez?
- Cara, até tenho um cubo mágico em casa, mas o perdi na bagunça do meu quarto antes que o tivesse zerado. Estou quase no Ensino Médio e nunca havia pensado que a desorganização do meu quarto estivesse relacionada com um dia de atraso na escola. Será que se eu for mais organizado isto poderá me ajudar em outras coisas também? Tipo tirar melhores notas...? Ser melhor nos esportes...? Conseguir um trabalho? Quem sabe até uma namorada...?
- Com certeza! - Afirmou DEZ.
- Mas para você é fácil né DEZ... Já nasceu assim. Na certa você era bebê e já arrumava seu berço depois da soneca. Só depois que seu berço estava arrumado é que você chorava pedindo leite, não é? - Reconheci a organização do DEZ de forma irônica.
- Só você mesmo IVO. Sempre exagerado. - Respondeu-me DEZ.
- Sério mesmo DEZ... Se não fosse a aula de hoje eu afirmaria que você era o criador do “Cubo Mágico”. - Complementei ainda em tom irônico.

Gargalhando, DEZ me respondeu:

- Não seja dramático IVO. Eu percebi que posso ser mais produtivo e obter melhores resultados em meus objetivos sendo organizado. Foi uma estratégia que adotei. Esta foi uma habilidade que desenvolvi. Qualquer um pode desenvolver habilidades. Este era exatamente o tema do trabalho de Educação Física, lembra?
- Sim DEZ. Foi por causa deste trabalho que me atrasei hoje.

- Claro que não IVO. Se você tivesse planejado sua manhã não teria esquecido o trabalho no quarto. Eu arrumo meu uniforme e material no dia anterior, antes de dormir.

Nesta hora eu lembrei do quarto do meu amigo DEZ. Parecia até que ele não dormia lá de tão organizado. Cama arrumada, quadros alinhados na parede, espelho sem digitais, controles do game na gaveta. Até dentro do armário era arrumado. Ele tinha uma mesa de estudos super organizada e uma estante com livros que ele mesmo havia feito usando caixas de madeira descartáveis.

- DEZ, então quer dizer que se eu planejar melhor o espaço onde vivo e as coisas que faço serei mais pontual?
- Sim, IVO! - Respondeu-me DEZ, confiante e convicto.
- Cara...! Então se eu planejar meus estudos poderei alcançar notas melhores? - Pensei.
- Com certeza IVO! É o que eu faço para alcançar bons resultados. - Confirmou-me DEZ.
- Se eu planejar meus treinamentos posso ser melhor no esporte?
- É claro que sim IVO!
- Se eu planejar minhas jogadas terei mais chance de acertar e vencer?
- Sim IVO! - DEZ respondeu quase sem pensar.
- Ha! Então se eu planejar como gostar daquela linda garota nova da escola ela vai gostar de mim? Não é?
- Sim IVO!... Quero dizer... Claro que não IVO. Neste caso, você até pode planejar como chamar a atenção dela e como tentar conquistá-la, mas vai depender da decisão dela é claro...
- Tranquilo DEZ! Estava só brincando... Era exatamente sobre isso que o trabalho de Educação Física tratava. Sobre as habilidades serem estimuladas e desenvolvidas.
- Ou seja, ninguém nasce com ou sem habilidade. Todos temos a capacidade de desenvolvê-las. E para isso precisamos estimulá-las. E o planejamento é fundamental para isso. - Concluiu DEZ.
- Verdade DEZ! Nos treinamentos desportivos podemos desenvolver habilidades motoras para correr, saltar, equilibrar, chutar, lançar, driblar.
- IVO, no meu trabalho também citei as habilidades de inteligência como autoconhecimento, orientação espacial, atenção, análise de jogo, raciocínio lógico, criatividade, estratégia e tomada de decisão. - Relatou DEZ.
- Você disse raciocínio lógico e estratégia DEZ? - Eu o questionei.
- Sim. Por quê o espanto IVO?
- Nada demais... Estava apenas lembrando que para zerar o cubo mágico o ZED precisava desenvolver estas habilidades. Certo?

- Com certeza IVO!
- E isto foi possível? Mesmo ZED sendo uma pessoa com deficiência intelectual? - Perguntei ao DEZ.
- Claro que sim IVO! As pessoas com deficiência apenas possuem um funcionamento intelectual abaixo da média, mas isso não quer dizer que não aprendam e não desenvolvam habilidades.
- Pois é DEZ a prova disso está na aula que ZED deu ao zerar o cubo mágico. Não é? E se eu bem te conheço agora você vai me dizer que ele utilizou de muito planejamento para resolver o cubo mágico.
- Você tirou as palavras da minha boca IVO! - Respondeu DEZ enquanto gargalhava com as minhas afirmações.
- O site que pesquisei DEZ, também falava das habilidades sociais de interação com o técnico e cooperação com outros participantes da equipe. Além das relações de respeito e jogo limpo com o adversário, é claro. Como se chama isto mesmo DEZ?
- “Fair Play” IVO!
- Você tem sempre as definições na ponta da língua.
- É resultado de meu planejamento IVO! - DEZ respondeu-me em tom alegre e confiante.
- Bom se eu encontrar meu cubo mágico hoje... - Pensei alto até ser interrompido pelo meu amigo.
- Primeiro você terá que planejar como encontrá-lo. Depois terá que planejar cada jogada para conseguir resolvê-lo. - DEZ interrompeu-me com afirmação incisiva.

Estávamos preparados para a apresentação do trabalho de Educação Física. O professor nos parabenizou e nos ajudou a concluir que o planejamento é essencial para desenvolvermos nossas habilidades para qualquer atividade que realizarmos. Estudar, jogar, trabalhar...

Já no final da aula, enquanto eu me despedia de meu amigo DEZ, recebi uma mensagem em meu celular. Era um convite para participar da “Liga Desportiva Autorregulatória”.

Eu sou muito interessado em novas experiências, principalmente relacionadas à prática desportiva e havia feito um cadastro em um aplicativo que conheci.

Imediatamente, encaminhei a mensagem para o DEZ.

Figura 21. Mensagem sobre a Liga Autorregulatória encaminhada por IVO para seu amigo DEZ.

LIGA DESPORTIVA AUTORREGULATÓRIA

**Não fique de fora!
Inscreva sua equipe agora mesmo!**

PLANEJAMENTO
Quero Jogar!

Inscreva sua Equipe

Nome da Equipe:
Uniforme:
Jogadores:
Esquema tático:

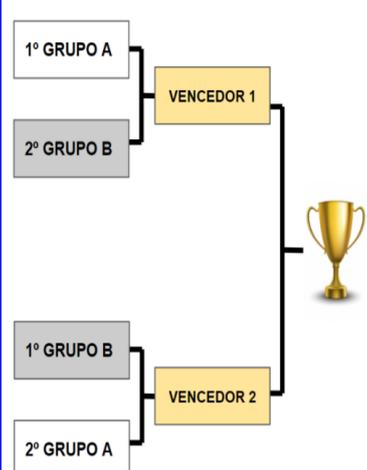


EXECUÇÃO
Início de Jogo!

GRUPO A	PG	V	E	D
				
EQUIPE 2A				
EQUIPE 3A				

GRUPO B	PG	V	E	D
EQUIPE 1B				
EQUIPE 2B				
EQUIPE 3B				

AVALIAÇÃO
Disputa da Taça!





Planejar



Executar



Avaliar



- “Liga Desportiva Autorregulatória” IVO? Do que se trata? Lá vem você com essa mania de novas experiências... Da última vez entramos de gaiato no campeonato de tênis e você sabe o que aconteceu... não tínhamos nem raquete e...
- Sei que nossa última experiência não foi tão boa DEZ, mas com o que aprendemos hoje sobre “Planejar”, podemos analisar o que não deu certo e nos organizar melhor para este novo desafio.
- Beleza IVO. Mas teremos que planejar melhor desta vez “ok”? Para começar, quem convidaremos para jogar conosco? O “post” diz que precisamos inscrever nossa equipe com no mínimo 3 pessoas. Somos apenas 2.
- Tive uma ideia DEZ! Amanhã podemos assistir com bastante atenção os nossos amigos jogando na aula de Educação Física. Então convidamos quem mais se destacar.
- Boa ideia IVO! Mas temos que planejar quem escolher. Nossa seleção tem que ser estratégica. Precisamos identificar quais habilidades a pessoa que integrará nossa equipe deverá ter. Certo?
- Não sei não...? Se não é só escolher quem faz mais pontos, gols ou cestas. Então como vamos escolher DEZ?
- Bom IVO, podemos começar analisando nossas habilidades individuais e então identificar características que precisamos na pessoa a ser escolhida.
- Boa DEZ! Esta sua ideia é muito inteligente. Esta é sua principal característica. Mas te conheço bem e sei que isto é reflexo de sua dedicação e interesse em aprender. Além disso, seu apelido DEZ não é à toa. Você é a pessoa mais habilidosa que eu conheço. É craque!
- Obrigado pelos elogios parceiro! Isto mostra que você é uma pessoa atenta e colaborativa. Você é esforçado e aprende rápido. É confiante e adora desafios.
- Obrigado DEZ! E a modalidade de jogo não interfere na escolha?
- Como eu disse IVO... Você aprende rápido!
- Pois é DEZ... Agora que aprendi a importância de planejar, estou atento a todos os detalhes e conquistarei ótimos resultados. Bom, sabemos que a modalidade de disputa será o Tchoukball.
- Tchoukball!? Que bacana IVO! Já vi alguns jogos na internet mas nunca joguei. E você, já jogou Tchoukball alguma vez IVO?
- Eu já joguei uma vez, mas...
- Uma vez IVO? Sério? E como você acha que vamos ganhar esta Liga?
- Calma DEZ... Lembra do trabalho de Educação Física? As habilidades são desenvolvidas... Não é? Então... Temos três meses até o início da Liga. Vamos planejar como desenvolvê-las e estaremos prontos para o desafio.

- Sua ousadia e autoconfiança me inspira IVO.
- Bom DEZ, não será fácil encontrar alguém com experiência em Tchoukball certo? Ainda que encontremos alguém que conheça o jogo, precisaria ter paciência e saber se comunicar bem para nos ensinar.
- Sim IVO! Então precisaremos de alguém com quem a gente consiga conversar para planejar as jogadas. Certo?
- Hum... A pessoa precisará ser comunicativa!
- Verdade IVO! Precisaremos treinar muito para aprendermos a jogar juntos. Planejaremos juntos a melhor forma de jogar. Seremos uma equipe organizada e sincronizada.
- Hum... Então a pessoa precisará ser organizada e saber trabalhar em equipe!
- Por fim, precisamos ser criativos para pensar em jogadas que surpreendam nossos adversários!
- É fácil falar DEZ! Onde vamos encontrar uma pessoa comunicativa, organizada e criativa?
- Pois é IVO, temos um desafio e tanto pela frente. O que acha de também fazermos uma entrevista com os participantes que se destacarem? Assim teremos mais informações para acertar na nossa escolha...
- Excelente ideia DEZ! E ainda podemos pedir ajuda ao seu avô. Ou até para o professor de Educação Física durante a aula.
- Ótima ideia IVO! Vou combinar com meu avô para ele nos ajudar amanhã após a aula. Combinado?
- Perfeito DEZ! Estou curioso para conhecer a famosa estante de troféus do seu avô.

No dia seguinte, já com o meu quarto organizado foi fácil encontrar meu uniforme. Além disso, arrumei minha mochila antes de dormir. Então, tomei café tranquilamente, escovei meus dentes e fui para a escola. Cheguei com tempo de sobra para planejar os detalhes do desafio com o DEZ.

Quando DEZ chegou na escola eu já estava lá concentrado planejando cada jogada do meu cubo mágico. Eu o encontrei no fundo da minha gaveta de cuecas, mas nunca revelaria isso para DEZ. O fato é que com meu quarto organizado, tudo ficou muito mais fácil. E olha que eu já havia até elaborado algumas questões para a entrevista com os candidatos ao nosso time.

Conversamos com o professor de Educação Física um pouco antes da aula começar e ele disse que ajudaria com o nosso desafio.

Quando contamos ao professor sobre a estante de troféus do avô do DEZ, ele ficou mais empolgado do que eu para conhecê-la. Tamanha foi sua empolgação

que naquele dia nos ensinou as principais regras do bocha e pudemos praticar este esporte durante a aula.

Fizemos uma planilha com as habilidades que procurávamos e reservamos um espaço para registrar a entrevista. Enquanto jogávamos, eu e DEZ estávamos atentos para encontrar a pessoa que convidaríamos para nossa equipe. Quando alguém nos chamava a atenção, eu e DEZ nos aproximávamos para iniciar a entrevista.

Atividade 4: “Reforço para o Time”

No enredo da história, “DEZ” e “IVO” procuram por companhia para formar a equipe que participará da competição esportiva. Neste momento, os alunos serão convidados para ajudar os personagens a encontrar a melhor companhia para jogar em sua equipe.

São apresentados 5 perfis diferentes:

Jogador(a) 1 - Sou RONALD, o habilidoso nato. Quando chutei a bola pela primeira vez meu pai já sabia que me tornaria um craque. Sou sempre o titular absoluto em todos os times que jogo. Meus amigos já sabem que eu decido todos os jogos. Jogo sempre para ganhar e não aceito ser derrotado. Prefiro poupar minhas energias para os jogos decisivos, por isso poupo esforços nas atividades de treinamento. O que vale mesmo é o jogo. É sempre igual. Já sei o que devo fazer durante todos os jogos. Conheço tudo sobre minha posição no jogo.

Jogador(a) 2 - Sou ANA, a super jogadora. Além de muito esforçada. Por isso não gosto de ser substituída. Mesmo quando o time está perdendo e eu não estou em um bom dia, sou otimista. Acredito que serei predestinada a estar no lugar certo para mudar a partida. Não podemos ter pressa para agir ou ganhar o jogo. É necessário pensar o tempo que for preciso antes de tomar uma decisão e realizar uma jogada para não errar.

Jogador(a) 3 - Sou PORT, a aprendiz. Acredito que os treinamentos sempre possam me ajudar a desenvolver e aprimorar minhas habilidades para jogar. Além disso, para cada competição e equipe adversária é preciso treinar estratégias de jogo diferentes. Para cada jogo precisamos ter uma estratégia. Nem sempre preciso ser o titular do time pois entendo que a escalação do técnico é uma estratégia que pode surpreender o adversário. Estou sempre atento às orientações do meu treinador e disposto a jogar em diferentes posições pois confio nas orientações táticas do técnico e nos jogadores da equipe. Sei que as derrotas são tão valiosas quanto as vitórias para o aprimoramento contínuo das habilidades individuais e coletivas. Assim podemos planejar como melhorar sempre.

Jogador(a) 4 - Sou ROMA, o talentoso. Vou lá, faço e pronto. Não sou muito de me dedicar nos treinamentos. Me garanto nas competições porquê sou decisivo nos jogos. Não sou de pensar muito. Gosto de resolver as coisas com agilidade. Por isso tomo decisões rápidas e as executo sem cerimônia. Se não der certo, não me abalo. Tento outra vez e pronto.

Jogador(a) 5 - Sou MARIA, a predestinada. Participo dos treinamentos e acredito que a fé me guiará durante os jogos. Somente com a bênção divina é que poderemos ganhar os jogos para ser campeão. Sei que o técnico da equipe será abençoado para convocar os jogadores corretos e seremos guiados para a vitória. Tenho fé de que estarei no lugar certo e na hora certa para decidir o jogo e ajudar minha equipe.

Quadro 24. Informações sobre Atividade “**Reforço para o time**”.

Nome:	- “ Reforço para o time ”
Proposta:	- Discussão entre participantes para identificar um perfil de jogador para uma equipe esportiva.
Objetivos:	- Reconhecer habilidades autorregulatórias importantes relacionando-as com habilidades para praticar um esporte. - Escolher um perfil determinado de jogador que apresente habilidades específicas para compor uma equipe esportiva.
Descrição breve:	- Em dupla, os participantes serão convidados a refletirem sobre suas características e escolherem um dos personagens com que mais se identificam. À seguir, vivenciarão o desafio de “DEZ” e “IVO” para encontrarem o melhor reforço para a equipe.

Sugestão:	- Sugerir que ambos os participantes argumentem e discutam sobre seus critérios para escolher o novo integrante da equipe.
Materiais	- Folha para anotação, lápis ou caneta.
Tempo aproximado:	- 20 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 25. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Reforço para o time**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Reconhecimento das próprias características/habilidades para escolha de alguém que as complementam.
	3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Estabelecimento de plano sobre as características/habilidades de quem se pretende convidar para o time.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico/psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	Escolha do espaço adequado para realizar a atividade Considerar a organização no espaço de jogo como habilidade importante na escolha da pessoa para o time.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Diálogo permanente com o colega de equipe e solicitação de auxílio do professor quando necessário.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 5 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE II)

b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte II)

Muito prazer Sr. CLARO!

De posse das informações que precisávamos, eu e DEZ combinamos de aguardar chegar o intervalo para que pudéssemos conversar sobre as informações que coletamos e assim, fazer a nossa escolha.

Próximo à quadra de esportes, havia um banco de madeira sob um robusto pé de manga em uma privilegiada área verde da escola. Era o banco onde eu e DEZ costumávamos ficar para lanchar e trocar ideias. Quando não estávamos jogando algum esporte na quadra com nossos amigos é claro.

Como de costume, sentamo-nos naquele banco para conversar. Passava tanta gente falando alto e brincando por ali que estava difícil dialogarmos. Tentamos uma mesa no refeitório, mas não ajudou muito. Além do barulho, alguém derrubou um suco sobre a mesa que quase molhou todas as nossas anotações... Foi quando DEZ teve uma ideia:

- Já sei! Podemos ir até a biblioteca IVO.
- Beleza! Vamos até lá DEZ.
- IVO, lembra das informações da nossa planilha?
- Claro DEZ! Procurávamos uma pessoa interessada em treinar para desenvolver novas habilidades, comunicativa, organizada e criativa. Não é?
- Exatamente IVO! E acha que encontramos?
- Sem dúvida DEZ! Aquela garota nova da nossa classe me surpreendeu!
- A PORT!!! - Respondemos juntos sem nenhuma sombra de dúvida...
- Verdade IVO! A PORT é exatamente a pessoa que estávamos procurando.
- Podemos convidá-la para ir até a casa do seu avô treinar com a gente DEZ!
- Excelente IVO! Nossa equipe será demais!

Conforme nosso planejamento, já não tínhamos nenhuma dúvida. PORT era a pessoa certa: comunicativa, gentil, consciente, organizada e criativa. Estávamos confiantes de que PORT seria nosso grande reforço para a equipe.

PORT pareceu surpresa com nosso convite. Abriu um sorriso cativante e respondeu:

- Claro que sim! Obrigado pelo convite meninas! Mas antes, vou precisar da permissão do meu pai, é claro. Ele vive me dizendo para eu fazer novos amigos. Então, acredito que ficará feliz com a notícia.
- Que maneiro PORT! Ficamos felizes por ter aceitado nosso convite. - Comemorei.
- Muito legal PORT! Então... Meu avô está esperando para nos ajudar com o treino... Lembram? - Nos lembrou DEZ.
- Claro DEZ, não vejo a hora de conhecer a estante de troféus do seu avô. - Afirme já tentando convidar PORT para ir conosco.
- Estante de troféus...? - PORT respondeu surpresa.
- Sim PORT, o avô do DEZ é atleta de bocha e vamos conhecer sua estante de troféus hoje. - Tentei explicar.
- Pedimos ao meu avô que nos ajudasse com os treinos de preparação para a Liga. Entendeu PORT? Por isso meu avô está nos esperando. - Esclareceu DEZ.
- Pessoal, lembrei que tenho um compromisso hoje e infelizmente não poderei acompanhá-los. - Lamentou PORT.
- Sério! Que pena... E que compromisso é esse? É muito importante? Não dá para adiar? Você pode nos falar? - Perguntei insistentemente para PORT tentando convencê-la para ir conosco.
- Nosso amigo IVO é bastante curioso. Deu para perceber, não é PORT? - Ironizou DEZ.
- Sim meninas! É muito importante. Eu me voluntariei para ser tutora de estudos na escola. - Explicou-nos PORT.
- Que bela iniciativa PORT! Parabéns! - Exclamou DEZ.
- Tuto... o quê? - Perguntei para que DEZ ou PORT me explicassem o que aquilo significava.
- Ela estuda junto com algum aluno da escola que tenha alguma dificuldade de aprendizagem IVO. - Explicou-me DEZ.
- Pois é! Sou tutora do ZED. - Complementou PORT.
- Sério? E por quê não convidamos o ZED para ir conosco. Assim já pego umas dicas com ele sobre o cubo mágico. - Sugeri à PORT e IVO.
- Não sei pessoal. Nós íamos estudar matemática hoje. O ZED tem muita dificuldade em operações matemáticas. - Justificou PORT, preocupada.

- E quem disse que não vamos estudar matemática. O avô do DEZ sempre diz que a melhor forma de estudar é praticando. - Argumentei.
- Boa IVO! Vamos estudar matemática jogando bocha. - Concluiu DEZ com muita empolgação.
- Ótima ideia IVO! Não tinha pensado nisso. Talvez aprender pela pontuação do jogo seja mais fácil para o aprendizado do ZED. Será uma estratégia interessante para eu experimentar. - Afirmou PORT sorridente e orgulhosa com aquela ideia.

Eu e DEZ realmente estávamos certos em convidar a PORT para o nosso time. Bastou dez minutos do lado dela e até eu já estava tendo ideias e me sentindo criativo.

- Então... Vamos nessa! - Respondeu PORT com empolgação depois de ligar para seu pai solicitando autorização para ir treinar com a gente.

Combinamos que os pais de ZED o levariam para a casa do avô de DEZ. Local onde estudaríamos durante aquela tarde.

E lá estávamos nós, na casa do avô de DEZ, o aclamado Sr. dos troféus.

- IVO, PORT e ZED, este é o meu querido e campeão avô Sr. Clarosberto.
- Sr. Claros... O quê? - Perguntei um pouco sem jeito.
- Muito prazer meus amigos! Sou o Sr. Clarosberto. Mas, por favor, podem me chamar de Sr. CLARO!
- Bem mais fácil assim! - Exclamei aliviado.
- Olá Sr. CLARO! Muito prazer! Respondeu PORT.
- Muito prazer Sr. CLARO! O DEZ nos contou sobre sua estante de troféus... Podemos conhecê-la? - Fui direto ao assunto.

Antes que entrássemos na casa do Sr. CLARO, ZED nos chamou a atenção:

- Troféu! Troféu! ZED trouxe um de presente para cada amigo. - Afirmou com cortesia nosso recém amigo, já abrindo sua caixa surpresa.
- Como assim ZED? Não precisava se incomodar. Você trouxe mesmo um troféu para cada um de nós? Indagou-lhe PORT, muito surpresa.
- Não podemos aceitar ZED! Para ganhar um troféu é preciso esforço e mérito. - Explicou DEZ.
- Sim, vocês... Amigos de ZED. - Argumentou ZED enquanto tirava cinco chapéus de dentro de sua caixa.

Todos caíram na gargalhada.

- Poxa ZED, você acabou de nos dar um susto e tanto. - Afirmei surpreso e sorridente.
- Troféu e chapéu são coisas diferentes ZED. - Tentou explicar PORT enquanto ZED sorria encabulado sem entender muito bem a diferença.

Foi quando o Sr. CLARO insistiu que deveríamos entrar na casa.

- Vamos entrar meus jovens. - Nos convidou o simpático e orgulhoso Sr. Campeão!
- Caraca!!! Que maneiro! - Eu, PORT e ZED não conseguimos conter nosso entusiasmo ao ver aquela linda estante de troféus. ZED nunca confundirá chapéu e troféu novamente depois daquela imagem.

Tinha tantos troféus naquela estante que eu nem ousei contar. Troféus de todos os tamanhos. Brilhavam tanto que eu, PORT e ZED, boquiabertos, ficamos hipnotizados. ZED chegou a sentar sobre sua caixa como se fosse um banco baú para contemplar cada um dos troféus existentes na estante. Naquele momento entendi porquê ZED preferia usar uma caixa de madeira e não uma mochila para guardar seus objetos.

Um dos troféus chamou a atenção de PORT e ela pediu toda sem jeito ao Sr. CLARO que a autorizasse tocá-lo. Deu para perceber que PORT tinha muito bom gosto, pois era o troféu mais reluzente da estante. Sua cor dourada refletia a luz do sol que o tocava com tanta intensidade que era impossível não notá-lo.

- Pode segurá-lo PORT. - Disse o Sr. CLARO entregando o troféu às mãos trêmulas de PORT.

Naquele momento, todos nós já estávamos usando o chapéu que ganhamos de presente do ZED e então foi inevitável não propormos uma “selfie”. Todos de chapéu e ajudando PORT a segurar o troféu.

Figura 22. Imagem dos amigos conhecendo a estante de troféu do Sr. CLARO.



Cheguei a imaginar nosso time vencendo a Liga Autorregulatória e erguendo um troféu com brilho tão intenso quanto aquele do Sr. CLARO...

Foi quando DEZ interrompeu:

- Então vovô, eu disse para meus amigos que você ficou muito contente em nos ajudar com os treinamentos.
- Oh! É claro! Querem ter uma estante de troféus como a minha? Então precisamos começar a treinar logo.

O Sr. CLARO planejou nos levar até uma praça de esportes próxima de sua casa. Ele nos falou que lá seria um lugar mais apropriado para o treinamento. Chegando lá, fomos direto para a quadra onde nos ensinou as principais regras da Bocha.

- A Bocha é um jogo de desafio. Nele as equipes desafiam uma à outra para conseguir jogar suas bolas o mais perto possível do “balim”. É um jogo muito estratégico e imprevisível.
- Bocha! Bocha! - Exclamou ZED abrindo sua caixa com euforia.

Naquela altura dos acontecimentos já conhecíamos o ZED e sempre que ele abria a sua caixa nos preparávamos para uma surpresa. Neste exato momento ZED levanta uma tocha olímpica e a entrega ao Sr. CLARO.

- ZED, vamos aprender a jogar bocha e não tocha. - Advertiu DEZ sem conseguir evitar a gargalhada.
- Deu para perceber que nosso amigo ZED tem bom humor não é Sr. CLARO? - Tentei ser amistoso com ZED e todos naquela situação.
- Pois é! Fiquem sabendo que um amigo que convidei para jogar comigo chegou a confundir bocha com galocha. Não é um esporte tão conhecido então as confusões são comuns. - Explicou Sr. CLARO.
- Bom Sr. CLARO, não vi nenhuma tocha olímpica na sua estante. - DEZ tentou ajustar as coisas.
- Muito obrigado pelo presente meu caro amigo ZED! - Agradeceu o Sr. CLARO.
- E o que estamos esperando para começar a jogar? - Fui logo perguntando em tom convidativo.
- Falta eu achar a minha trena. Não a estou encontrando. - Disse Sr. CLARO.
- Bom, pensando bem, como não temos nenhuma trena no momento, a tocha será útil para medir o espaço entre as bolas quando existir alguma dúvida sobre quem realizou ou não o ponto. O que acha Sr. CLARO? - Mais uma vez PORT ajustou as coisas de forma categórica.
- Excelente ideia usar a tocha no lugar da trena para medir a distância entre as bolas. - Sr. CLARO elogiou nossa criativa amiga PORT por solucionar mais um problema.
- Que ótimo aprender este jogo! Para vencer na Liga precisaremos ser uma equipe muito estratégica e imprevisível para surpreender nossos adversários. - Afirmou PORT já se preparando para lançar o “balim”.

Naquele instante o Sr. CLARO concluiu nos convidando para jogar:

- Só há uma forma de aprender pessoal. Jogando!

De repente nos assustamos com um grito:

- ZED não pode jogar! ZED não consegue! - Nos assustamos ao ouvir a voz alta e incomodada de ZED.
- O que foi ZED? Fique calmo! - PORT, sempre prestativa, foi a primeira a se aproximar para saber que acontecia com o ZED.
- ZED não consegue jogar! ZED não sabe! - Resistiu mais uma vez o nosso amigo ZED.
- Confie em nós ZED. - PORT tentou convencê-lo já citando todos do grupo como parceiros.
- Você acha que não consegue ZED? - Perguntou DEZ.
- Não! ZED não consegue! ZED escuta todo mundo falar que ZED não consegue. - Desabafou ZED enquanto se afastava do grupo.

- ZED, você nos presenteou com lindos chapéus certo? Somos um time agora! Somos amigos! Vamos te ensinar a jogar tocha. Ôps! Quero dizer: Bocha! - Eu me atrapalhei um pouco mas consegui chamar a atenção do ZED.
- O IVO tem razão ZED. Vamos te ensinar a jogar! - Complementou DEZ.
- Com certeza você conseguirá aprender ZED. Confia ou não em sua tutora? - Insistiu PORT.

Por mais que confiasse em nós, alguma coisa ainda não permitia que ZED ficasse à vontade para jogar. Lhe faltava confiança em si mesmo. Precisávamos planejar uma forma de fazer com que ZED recuperasse a confiança. Naquele dia ele não jogou. Então o convidamos para que fosse nosso técnico. Assim ele nos ajudaria a planejar as jogadas e também realizaria a contagem de pontos para estudar matemática.

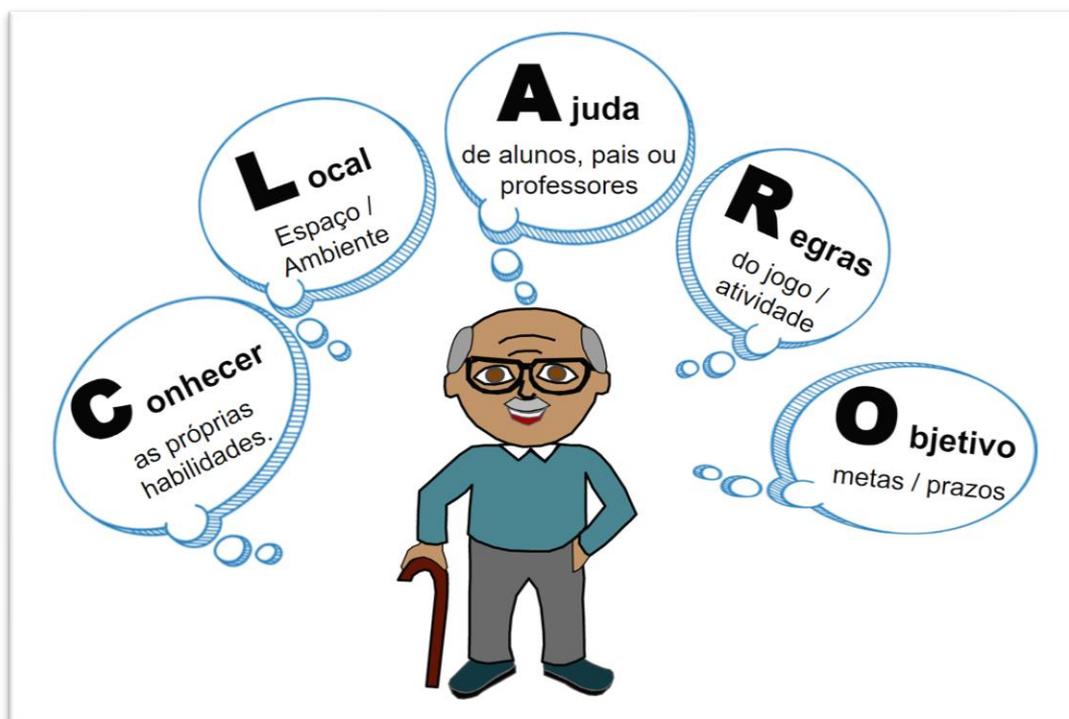
Enquanto jogávamos, percebemos que a bocha era realmente imprevisível. Se jogássemos uma bola errada, poderíamos perder todos os pontos da rodada, transferindo-os para os adversários. Precisávamos estar concentrados em cada jogada da equipe e do adversário, pois existiam sempre muitas alternativas de estratégia para jogar. Logo DEZ concluiu:

- Cara... o jogo parece fácil, mas para cada jogada tem muitas alternativas de solução não é mesmo. Precisamos planejar cada jogada com bastante atenção.
- Verdade DEZ! - PORT e eu concordamos.
- E a pontuação pode mudar a cada jogada. O que é ótimo para que o ZED sempre tenha que fazer novos cálculos matemáticos. - Complementou PORT contente com o progresso de ZED. Ainda que fosse como técnico.
- Pessoal, esta tarde foi mesmo incrível! Concordam? Fizemos novas amizades, ensinamos e aprendemos muito uns com os outros.
- ZED aprendeu planejar jogo! ZED aprendeu a contar pontos! - Afirmou contente nosso novo amigo ZED enchendo a PORT de orgulho.

Logo após o comentário de DEZ, o Sr. CLARO, como quem aguardava um grande acontecimento para anunciar algo determinante para continuidade do jogo, interrompeu-o para dar uma informação:

- É como eu sempre digo: Quando o assunto é planejar, é preciso ser CLARO! Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora! Aprendam a planejar como o Sr. CLARO e serão verdadeiros campeões no esporte, na escola e no trabalho!

Figura 23. Síntese das orientações para planejar (em forma de mnemônica) ensinada pelo personagem Sr. CLARO.



- Para praticar ainda mais os seus ensinamentos Sr. CLARO, planejamos algo e por isso gostaríamos de solicitar sua ajuda. - Abordei o senhor representando o grupo.
- Claro meus queridos amigos! Será um prazer ajudá-los. - Respondeu o Sr. CLARO orgulhoso por todos aprenderem os detalhes sobre como planejar e muito satisfeito em poder ajudar.
- Vimos algumas ferramentas em sua garagem e então gostaríamos de solicitar sua ajuda. - Eu ia continuando a proposta até ser provocado por DEZ.
- Fala logo IVO, antes que meu avô mude de ideia. - DEZ intimou-me a ser mais direto.
- Então, planejamos colocar algumas rodinhas na caixa do ZED. Para facilitar o transporte. Entende? Por isso gostaríamos de sua ajuda. - Conclui o pedido.
- Só se for agora! - Respondeu o Sr. CLARO.

Eu, PORT e DEZ convencemos o Sr. CLARO, fazendo uma surpresa para o nosso mais novo amigo. O sorriso de ZED não teve preço durante aquela tarde. Os chapéus que ganhamos do ZED também não. Nos divertimos muito! Ainda não

tínhamos uma camisa do time, e por isso concordamos que os chapéus já eram nossa primeira peça do uniforme.

Com aquela explicação do Sr. CLARO, ficou tudo mais fácil. Daquele dia em diante, focamos nossa atenção nos detalhes necessários para que pudéssemos planejar a estratégia de jogo, as posições dos jogadores, jogadas ensaiadas do time, etc.

Ainda entusiasmados com os ensinamentos do Sr. CLARO, depois de alguns dias vivenciando experiências com o jogo de Bocha, retornamos para casa demasiadamente confiantes de que nossa equipe estava no caminho certo. Os treinamentos com a Bocha sugerido pelo Sr. CLARO nos revelou a importância do Planejamento em todas as nossas ações para que pudéssemos sempre tomar a melhor decisão a ser executada.

Quando nos despedimos depois de mais um dia especial e repleto de aprendizado, PORT criou um clima de suspense dizendo que prepararia uma surpresa para nossa equipe.

Ela nos convidou para ir até sua casa no dia seguinte informando que seu pai também havia se voluntariado para ajudar com nosso treinamento.

Todos manifestamos nossos agradecimentos pela oportunidade. Nada demais até ela nos contar que seu pai foi atleta de Tchoukball.

Neste momento ZED já estava com sua caixa aberta. Esperávamos por mais uma das confusões de objetos de nosso amigo, mas pela primeira vez ele parecia não encontrar o que estava procurando.

- Tchouk... ball? Cadê Tchouk... ball do ZED? - Cabisbaixo, ZED repetia esta frase insistindo em procurar algo na caixa sem que conseguisse encontrar.
- Quer jogar Tchoukball ZED? - Perguntou DEZ?
- Não. Cadê Tchouk... ball? - Respondeu ZED já refazendo a pergunta.
- Já sei, você tem uma bola de Tchoukball na caixa? - Perguntou PORT com ar de confiança.
- Não. - Negou ZED mais uma vez.
- Você perdeu sua bola de Tchoukball ZED? - Insisti tentando achar uma resposta positiva de ZED.
- Não. - Cabisbaixo, respondeu ZED.
- Não se preocupe ZED, você é do nosso time. Somos uma família agora e vamos ajudá-lo. - PORT afirmou tentando confortar ZED.

Apesar da preocupação com ZED, não conseguimos conter nosso entusiasmo com a revelação de PORT. Nós conheceríamos um jogador de Tchoukball profissional. E isso era incrível. Provavelmente, o nosso passaporte para conseguirmos ajuda na preparação para a Liga Autorregulatória. Então, DEZ retomou o assunto sobre o aclamado encontro com o pai de PORT.

- Fala sério PORT! Seu pai foi jogador de Tchoukball? - Perguntou DEZ.
- Sim pessoal, ele foi profissional. Eu jogo Tchoukball com meu pai desde criança! - PORT respondeu cheia de orgulho.
- E só agora que você fala? - Eu a questionei.
- Nós estávamos bastante ocupados estes dias nos treinamentos com o Sr. CLARO... Até tentei tocar no assunto, mas...
- Huhoooo!!! Já temos um técnico de Tchoukball!!! - Eu comemorei como se tivéssemos ganhado o troféu da Liga Autorregulatória.
- Seu pai será nosso técnico? - Perguntou DEZ?
- Melhor do que isso! - Respondeu PORT mantendo o suspense e provocando ainda mais a nossa curiosidade.
- Então vamos para lá agora mesmo! - Eu disse aguardando a autorização de PORT.
- Será amanhã IVO. Já é tarde. E hoje os treinos me deixaram cansada. Ainda temos que fazer as atividades de Matemática e a pesquisa de Geografia!
- Mas estas atividades são para semana que vem. Tô sussa! - Respondi com tranquilidade para a PORT.
- PORT é uma pessoa muito organizada IVO. Lembra? - Me advertiu DEZ.
- Verdade! Esse foi um dos motivos para a convidarmos! - Concordei.
- IVO, por quê estamos treinando se a Liga só começará daqui algumas semanas? - Indagou-me PORT.
- Porque planejamos! Iniciamos os treinamentos com antecedência para nos preparar melhor. Certo? - Respondi com ar confiante.
- Pois é IVO! Que tal fazer o mesmo com os trabalhos escolares.
- ZED, não quer me emprestar sua tutora por algumas semanas? Não é todo dia que podemos aprender com alguém graduada no nível "caneta de diamante". Não é mesmo? - Propus ao ZED em tom de ironia.
- "Caneta de diamante"? Que história é essa IVO? - Perguntou-me DEZ?
- Pois é DEZ nem você foi capaz de alcançar esta graduação. Você ainda está na "caneta de ouro". Precisarás planejar como fazer para alcançar a graduação da PORT. - Propus o desafio ao DEZ.

- Sério? E qual a sua graduação meu amigo IVO? - Questionou-me DEZ.
- Digamos que com meus novos conhecimentos sobre como planejar eu esteja na transição da “caneta de prata” para a “caneta de ouro”. - Respondi tentando escapar da arapuca de DEZ.
- PORT ensina ZED! DEZ e IVO também ensina ZED! - Nos lembrou nosso amigo ZED já reconhecendo que todos ensinavam e aprendiam em nosso time. Credenciando a mim e ao DEZ à “caneta de diamante”. Assim como PORT.

Mais uma vez meus amigos me alertaram sobre a importância do planejamento. Agora era a hora de praticar realizando os trabalhos escolares com antecedência. Da mesma forma como estava me dedicando aos treinamentos para a Liga.

No dia seguinte, logo na entrada para a aula, todos pareciam ansiosos aguardando os acontecimentos daquela tarde promissora. Exceto ZED. Percebemos que alguma coisa ainda parecia incomodá-lo e então tentamos descobrir o que era.

- ZED você está calado, o que houve? - Iniciei o questionamento.
- Tchouk... ball? ZED não acha Tchouk... ball. - Respondeu ZED com ar de preocupação.
- Perdeu algum objeto ZED? - Perguntou DEZ.
- Sim! ZED não acha... ZED perdeu Tchouk... ball. - Respondeu claramente ZED lamentando o sumiço do objeto.

Bom já sabíamos que ZED havia perdido algo que estava na caixa e então precisávamos ajudá-lo a encontrar o estimado objeto. Mas o que seria exatamente o tal objeto desaparecido? Onde estaria o objeto? ZED nunca saia de perto de sua caixa então seria pouco provável imaginar que alguém tivesse pego o objeto.

Enfim, mesmo sem ter ideia sobre qual era o objeto e onde ele poderia estar, nos comprometemos com ZED prometendo que o ajudaríamos a encontrá-lo.

Quando chegou o intervalo fomos diretamente para a biblioteca pensarmos em algo que pudéssemos fazer para ajudar nosso parceiro ZED.

- Bom pessoal, que tal elaborarmos um plano para encontrar o objeto perdido do ZED? - Sugeri solicitando aprovação do grupo.
- Sim! Precisamos ajudá-lo! - Complementaram PORT e DEZ.
- Depois da aula do Sr. CLARO será fácil! - Afirmou PORT.

- Bom, já nos conhecemos bem e sabemos quais as habilidades uns dos outros certo? - Questionei o grupo enquanto DEZ pegava um pedaço de papel e começava a fazer um quadro...

Figura 24. Ilustração do quadro criado por DEZ com as principais características dos personagens e registro do planejamento do grupo para encontrar o objeto perdido de ZED.

<u>Planejamento</u>				
	<u>DEZ</u>	<u>IVO</u>	<u>PORT</u>	<u>ZED</u>
C ONHECER	Habilidoso Inteligente Organizado	Confiante Interessado Esforçado Ousado	Criativa Comunicativa Dedicada	Atencioso Curioso Engraçado Ótima Memória Mestre do Cubo Mágico
L UGAR	<ul style="list-style-type: none"> - biblioteca - quadra de esportes 			
A JUDA	<ul style="list-style-type: none"> - ZED nos solicitou ajuda - Podemos pedir ajuda ao Sr. Claro, Sr. Portuga e Professores - Os Pais de ZED podem nos ajudar a descobrir onde ele foi com sua caixa e qual objeto está faltando 			
R EGRAS	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos trabalhar em equipe - Todas as pistas precisam ser compartilhadas - Registrar todos os passos da investigação - Entrevistar os envolvidos 			
O BJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o último dia que ZED viu o objeto - Identificar lugares onde possa ter perdido o objeto. - Descobrir onde está o objeto - Saber o que é o objeto perdido - Encontrar o objeto 			

DEZ, sempre muito sagaz, denominou ZED o “Mestre do Cubo Mágico”. Naquele instante, PORT e eu compreendemos que foi uma maneira inteligente de DEZ para não escrever “Sem Confiança”. Mas DEZ não estava mentindo, pois ZED era mesmo o melhor de nós no cubo mágico. Bastou uma piscada de DEZ para compreendermos que esta seria a nossa estratégia para elevar a autoconfiança de ZED.

Caraca! Nosso grupo já se comunicava apenas por olhares, nosso entrosamento estava ficando sinistro. Foi o que imaginei cada um de nós falando caso não estivéssemos disfarçando para que ZED não percebesse nosso plano. Entretanto, também nos pareceu, naquele instante, que o atencioso ZED, tentando disfarçar um sorriso, também participava de nosso diálogo por olhares. Sinistro!

- Que esquema maneiro de elaborar e registrar o plano DEZ! Relatou PORT, impressionada.
- Pois é PORT, você é invencível na criatividade, mas o DEZ na organização é incomparável. - Complementei.
- Assim fica mais fácil achar Tchouk... ball do ZED! - ZED concluiu demonstrando ter compreendido o plano do grupo.
- Será um excelente modelo para que possamos elaborar nossos planos de jogo na Liga Autorregulatória DEZ. Não acham pessoal? - Eu afirmei já solicitando a manifestação do nosso time.
- Sem dúvida IVO, esse quadro com os ensinamentos do Sr. CLARO nos ajudará a planejar cada um de nossos jogos na “L.A.”! - Afirmou PORT entusiasmada.
- “L.A.”? Todos manifestaram dúvida sem entender a fala de PORT.
- Nada demais! “L.A.” significa “Liga Autorregulatória” pessoal! - Esclareceu PORT para o alívio de todo o grupo.

Aproveitamos a oportunidade e já iniciamos a entrevista com o ZED para tentar descobrir o local onde poderia ter esquecido o objeto. DEZ, sempre atento aos detalhes do planejamento, pegou logo seu bloco de notas para anotar todos os detalhes da entrevista com ZED.

- ZED, você tem certeza de que o objeto perdido estava em sua caixa? - Perguntou PORT.
- Sim! Sim! ZED tem certeza. - Respondeu ZED confiante.
- Por acaso você poderia ter esquecido o objeto na sua casa ZED? De repente seu quarto não está tão organizado... Você não sabe o quanto demorei para encontrar meu “cubo mágico”. Chegava atrasado todos os dias antes de seguir os conselhos do DEZ e perceber a importância

de deixar meu quarto organizado. - Complementei já alertando ZED sobre a importância da organização.

- Tcouk... ball na caixa do ZED. ZED tem certeza! - Reafirmou ZED, demonstrando segurança.
- E no dia em que sentiu falta do objeto, você esteve em quais lugares? - DEZ fez uma pergunta importante.
- ZED não lembra. - Ficou clara a dúvida na fala de ZED.

ZED não lembrava de nenhum lugar onde esteve no dia em que perdeu o objeto. Já estávamos desanimando pois o fim do intervalo se aproximava e não tínhamos nenhuma pista relevante até o momento. Até que PORT, nossa parceira criativa teve uma ideia.

- Pessoal, no dia em que ZED perdeu o objeto nós estávamos com ele certo? Certo ZED? - Perguntou PORT.
- Sim! - Respondemos juntos. Agora mais confiantes.
- Viemos para a escola e depois... - Tentei responder até ser interrompido por ZED.
- ZED estudou matemática com Sr. CLARO! ZED achou maneiro! - Respondeu ZED com um sorriso no rosto.
- Sim, foi no dia em que treinamos com o Sr. CLARO! complementei.
- Beleza! Já sabemos o dia em que o objeto foi perdido. - Concluiu DEZ.
- E também os lugares onde o objeto poderá estar. - Complementou PORT.
- Pessoal, já que estamos aqui na escola, podemos nos dividir nestes últimos minutos de intervalo para cada um procurar em um espaço diferente. O que acham? Sugeriu PORT.
- Mas nem sabemos o que estamos procurando? - Eu problematizei.
- Verdade IVO. Mas podemos perguntar aos responsáveis por cada espaço da escola se algum objeto foi esquecido. - Orientou PORT.
- Brilhante PORT! - Afirmou DEZ.
- Claro! Ótima ideia! Eu vou procurar na quadra. Perguntarei ao professor de Educação Física se algum objeto foi esquecido. - Me voluntariei.
- Boa IVO! Eu vou no refeitório conversar com a cozinheira. Quem sabe ela viu o objeto, guardou e está esperando alguém buscá-lo. - Afirmou PORT.
- Eu vou procurar na Diretoria. Eles devem ter algum armário de achados e perdidos por lá. - Informou DEZ.
- ZED, você pode perguntar à inspetora no pátio. O que acha? - Orientou PORT.
- Sim! ZED procura inspetora no pátio e pergunta para ela.

- É isso aí pessoal, não temos muito tempo até o final do intervalo então se apressem! Nos encontraremos na sala de aula após o sinal. - Informou DEZ.
- Combinado! - Todos respondemos sincronizados.

Eu não tive sucesso em meu interrogatório com o Professor de Educação Física então fui para a sala de aula aguardar os meus amigos. Pouco a pouco chegaram PORT e DEZ cabisbaixos com nítido descontentamento em seus olhares. Mas ainda tínhamos esperança de que ZED poderia chegar sorridente com o objeto em suas mãos. Ou talvez em sua caixa.

Atividade 5: “Experimentando o jogo!” Um convite para a prática espontânea do planejar.

A Bocha pode ser considerada um jogo de desafio em que uma equipe sempre procura superar a jogada da outra para pontuar ou melhorar a própria jogada para ampliar a sua pontuação. A equipe que inicia o jogo lança o “bolim” (bola pequena que serve como referência para realização do jogo) e em seguida a primeira de quatro bolas que cada equipe possui buscando sempre posicioná-las o mais próximo possível do bolim tentando superar as jogadas do adversário.

Durante o jogo, os participantes não possuem um limite de tempo para realizar as jogadas, portanto, o foco principal será desafiá-los para estudar as possibilidades e elaborar planejamentos de jogadas.

Para cada jogada os alunos deverão planejar sua ação considerando diferentes variáveis, entre elas:

- propor e analisar diferentes propostas de ação (estratégias);
- analisar e comparar os riscos e possibilidades de sucesso de cada jogada proposta;
- prever a trajetória da(s) bola(s);
- pensar na utilização dos objetos que compõem o campo de jogo;
- discutir e escolher coletivamente a ação (jogada) que julgar melhor;
- definir quem irá jogar conforme as habilidades;
- realizar a jogada escolhida e comparar com o plano elaborado.

Concentrar-se nas observações e leituras de jogo para estudo de possibilidades de ação que subsidiarão o planejamento de uma jogada bem sucedida é algo que exigirá dos participantes o aprimoramento das habilidades de comunicação e criatividade.

Intuitivamente, ações planejadas precisam ser experienciadas na prática, resultando em um novo cenário de resolução de problemas que mobilizem esforços para elaboração de um novo planejamento.

Quadro 26. Informações sobre Atividade “Experimentando o jogo!”.

Nome:	- “Experimentando o jogo!”
Proposta:	- Vivência espontânea do jogo de bocha para conhecimento das regras e reconhecimento da necessidade de planejar as jogadas.
Objetivos:	- Conhecer as regras do jogo de bocha; - Reconhecer os espaços de tempo entre as jogadas para realização de planejamentos.
Descrição breve:	- Serão apresentadas as principais regras do jogo de bocha para que os participantes possam jogar de maneira espontânea. Durante o jogo, os participantes serão lembrados do espaço de tempo disponível entre uma jogada e outra e orientados a planejar com calma as ações em parceria com seus amigos de equipe.
Sugestão:	- Pode ser combinado um tempo mínimo com os alunos para que se dediquem ao planejamento das jogadas. - Pode ser solicitado aos alunos que apresentem duas ou três jogadas possíveis para que escolham uma entre elas para ser executada.
Materiais	- Espaço plano, gramado ou cimentado (com dimensão mínima de 2 x 10 metros). Espaços menores podem ser utilizados como forma de adaptação. Para isto sugere-se que sejam utilizadas bolas menores para tentar manter a dificuldade em acertar os alvos. - Bolas de bocha (é possível adaptar utilizando bolas de outros esportes ou até bolas de meia).
Tempo aproximado:	- 90 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 27. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Experimentando o jogo!**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Auto-Identificar as habilidades próprias e reconhecer habilidades a serem desenvolvidas/aprimoradas.
	3. Estabelecimento de objectivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Nos intervalos entre uma jogada e outra os participantes terão tempo indeterminado para elaborar planos de jogo.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	O ambiente de jogo precisará ser replanejado e reorganizado a cada jogada.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Os jogos aconteceram em duplas, trios ou quartetos que precisarão interagir permanentemente.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”

O campo de bocha utilizado em eventos oficiais é completamente delimitado (cercado) por uma superfície elevada, geralmente de madeira, com altura aproximada de 30 (trinta) centímetros nas laterais e 150 (cento e cinquenta) centímetros nas extremidades. Como previsto nas regras do jogo, os jogadores podem provocar o toque da bocha nas laterais e extremidades do campo para realizar suas jogadas. Além disso, é garantido que as bochas permaneçam dentro do campo de jogo.

A delimitação do espaço com superfície elevada não é uma condição para que o jogo seja realizado, mas lhe confere características que ampliam as possibilidades táticas e estratégicas, além da imprevisibilidade oriunda dos impactos que influenciam nas trajetórias das bochas.

Diante da dificuldade de se encontrar campos de bocha disponíveis e também de se construir uma estrutura para delimitação da área de jogo, alternativas de adaptação podem ser utilizadas. Para esta atividade, será disponibilizada cordas e pedaços de cano pvc aos participantes para que estes possam sugerir alternativas para delimitação e organização do campo de jogo.

Quadro 28. Informações sobre atividade “**Organizando o espaço de jogo**”.

Nome:	- “ Organizando o espaço de jogo ”
Proposta:	- Introduzir delimitações físicas à quadra para incrementar as possibilidades estratégicas de planejamento e permitir que os alunos participem ativamente do processo de organização do ambiente de jogo.
Objetivos:	- Instigar os alunos a participarem ativamente da construção e organização do espaço de jogo estimulando-os a perceber que as delimitações físicas da quadra são importantes e interferem diretamente no planejamento das jogadas.
Descrição breve:	- Os alunos terão à sua disposição materiais como corda, canos pvc e fitas adesivas. serão então desafiados a organizar um ambiente de jogo delimitando todo o espaço do campo seguindo dimensões sugeridas pelo professor.
Sugestão:	- Oferecer medidas adaptadas ao espaço que estiver disponível. - Solicitar aos alunos que fixem a corda e/ou pvc ao solo com fita adesiva.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	- Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano em que aplicaram as estratégias de Planejamento (P) aprendidas (ensinadas pelo Sr. Claro).
Materiais	- Cordas e/ou canos pvc e fitas auto-adesivas; - Espaço plano, gramado ou cimentado (com dimensão mínima de 2 x 10 metros). Espaços menores podem ser utilizados como forma de adaptação. Para isto sugere-se que sejam utilizadas bolas menores para tentar manter a dificuldade em acertar os alvos; - Bolas de bocha (é possível adaptar utilizando bolas de outros esportes ou até bolas de meia).
Tempo aproximado:	- 20 a 30 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 29. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Organizando o espaço de jogo**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Avaliar habilidades pessoais e qualidade do trabalho.
	3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Planejamento de como elaborar a organização do espaço para jogar. Onde colocar? Que material utilizar? Como fixar? Quando terminar?
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	Organização propriamente dita do espaço de jogo.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Comunicação, interação e negociação entre os pares para elaborar e colocar em prática a organização proposta.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 7 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE III)

c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejar (Parte III)

Ensinaamentos do Sr. MARTE!

De repente avistamos ZED saltitante pelo corredor. De tão contente ele parecia não fazer nenhum esforço para carregar sua inseparável caixa, que apesar das rodinhas instaladas pelo Sr. CLARO, estava sempre tão pesada. E em sua mão esquerda, trazia consigo um objeto de forma retangular, com vários arames ligados de uma extremidade à outra, por onde deslizavam bolinhas coloridas.

Então ZED se aproximou sorridente balançando o objeto que emitia um som percussivo enquanto cantava uma conhecida marchinha de carnaval.

- Allah-lá-ô, ô ô ô ô ô ô. Mas que calor ô ô ô ô ô ô... - Cantava ZED até ser interrompido.
- Achou seu objeto ZED? - Perguntei eufórico já imaginando que aquele era o objeto perdido.
- Uhuuuu! Nosso plano deu certo! - Comemorou DEZ.
- Allah-lá-ô, ô ô ô ô ô ô. Mas que calor ô ô ô ô ô ô... - ZED continuava cantarolando.
- Nada disso pessoal. - PORT interrompeu com ar de descontentamento.
- O que foi PORT? Por que não está contente? ZED encontrou seu objeto perdido. - Justificou DEZ.
- Este não é o objeto perdido. Eu pedi à Professora de Matemática que nos emprestasse um ábaco para estudarmos matemática com o ZED. É só isso. - Explicou PORT, descontente por não termos encontrado o objeto, mas hilária com a confusão criada pelo ZED.
- ZED ganhou... chocalho da Professora de... Matemática. - Disse ZED contente com o novo objeto.
- Não ZED, isto não é um chocalho. É um ábaco. Mas foi bom conhecer seu interesse por ritmo. Assim poderemos usar o ábaco como chocalho para estudar o quanto a matemática está presente no ritmo das músicas. Essa confusão até que foi proveitosa. - Concluiu PORT já planejando novas formas de ensinar a matemática para o ZED.

- Sério isso? Nosso plano não serviu para nada? - Desabafei insatisfeito.
- Pois é IVO, voltamos à estaca zero. - PORT concluiu desanimada.
- Nada disso pessoal! Essa ação não era “o” nosso plano, mas apenas uma “parte” dele. Então precisamos continuar com o plano. - Nos advertiu DEZ.
- Sim! ZED ir na casa do Sr. CLARO. - Afirmou ZED demonstrando estar atento ao plano para encontrar seu objeto.
- É isso mesmo ZED! Se o objeto não foi perdido na escola, nosso próximo passo será ir até a casa do Sr. CLARO para seguir o rastro do misterioso objeto perdido do ZED.

ZED já não parecia mais tão chateado por ter perdido seu objeto. O plano para encontrá-lo o deixou motivado e ele parecia estar se divertindo com sua execução. Na verdade, todos nós estávamos motivados e animados com o plano e como havíamos gostado muito do Sr. CLARO, seria um prazer encontrá-lo novamente.

- Pessoal, será mesmo uma grande satisfação encontrar o Sr. CLARO novamente, mas hoje já temos compromisso com o pai da PORT. Lembra? - Adverti o grupo lembrando com entusiasmo do nosso compromisso.
- Sim! Como poderíamos esquecer? Será um grande dia. - DEZ respondeu com a aprovação de todos.

Durante a última aula do dia, já não contendo a euforia pela experiência que nos aguardava naquela tarde, estávamos em grupo com o ZED ensinando-o como realizar cálculos matemáticos com o ábaco. É claro que DEZ já havia realizado mais um de seus brilhantes quadros para planejar nossas rotinas de estudo com o ZED.

A pedido da PORT, a professora de matemática nos orientou sobre como ensinar o ZED a utilizar o ábaco, um recurso que nos ajudou muito em nossos estudos com ele. Sinceramente, todo nosso grupo aprendia muitas coisas diferentes enquanto ensinávamos o ZED. PORT estava muito agradecida pois ZED havia ganhado mais dois tutores. E todos nós havíamos ganhado um amigo muito especial.

De repente, ouvimos aqueles ruídos estridentes de passos pelo corredor. Curiosos, olhamos um para o outro da sala e tratamos de recompor nossa postura. Só podia ser a Diretora com mais um de seus pares de sapatos falantes. O barulho foi aumentando, aumentando, aumentando... Pouco a pouco fomos tendo a certeza de que ela chegaria em nossa sala de aula. Finalmente, quando seus sapatos pararam de cantarolar, a avistamos parada na porta da sala. Sua postura e

elegância eram impressionantes. Também sobre aqueles sapatos tão altos e finos, não se esperaria nada menos. Todos da sala já esperavam por uma bronca ou alguma notícia terrível até que aquele olhar sério e penetrante avistou nosso grupo e parou.

Já dominados pelo frio na barriga e tensos com o coração acelerado, ouvimos:

- Telefone para ZED. - A Diretora informou. Séria como sempre.
- Ufa! - DEZ soltou o ar preso em seus pulmões sentindo-se aliviado.

Foi quando ZED levantou-se, abriu rapidamente seu caixote e retirou de lá um microfone, já se dirigindo até a diretora para oferecê-la o objeto.

- Não ZED! - O adverti sem sucesso.
- O que isso garoto? - Perguntou a Diretora ainda mais séria tentando rebater os risos contidos dos alunos.
- Telefone do ZED! - Respondeu ZED, espontaneamente como sempre.
- ZED, isto é um microfone! E não um telefone. - Advertiu PORT sussurrando em seu ouvido.
- Que brincadeira é essa ZED? - Perguntou a Diretora sem conter sua irritação.
- Senhora Diretora, ZED é sempre muito gentil com quem ele conhece e então, com certeza, ao deparar-se com tamanha elegância de vossa senhoria ele certamente achou que um microfone lhe seria útil para poupar suas cordas vocais enquanto informa os recados aos alunos. - PORT justificou à Diretora superando as expectativas de todos com sua sagaz criatividade.
- E a Senhorita, quem é? - Disfarçando um sorriso no canto da boca, perguntou a Diretora referindo-se à PORT.
- Sou PORT, a tutora de ZED. - Apresentou-se PORT.
- Por gentileza, ZED e PORT, me acompanhem. - Orientou a diretora.

ZED voltou até seu lugar para pegar sua caixa e em seguida apressou os passos para alcançar PORT e a Diretora.

Ficamos todos muito curiosos com o que estaria acontecendo na diretoria. Logo PORT e ZED retornaram.

- E aí PORT o que houve? Vocês ganharam suspensão? - Não consegui conter a curiosidade.
- Imagina IVO, não havia motivo algum para isso. - Esclareceu PORT.
- Pai de ZED com saudade. Voltou da viagem hoje e vai buscar ZED na escola. - Afirmou ZED sorridente.

- Mas e agora? ZED, você não vai conosco treinar na casa da PORT? - Perguntou DEZ.
- Relaxa DEZ. Tudo resolvido! O Pai do ZED nos ofereceu uma carona até minha casa. Já está tudo certo para o interrogatório. - Explicou PORT enquanto piscava com o olho esquerdo nos lembrando do plano de achar o objeto do ZED que envolvia o interrogatório de um familiar.

Ao final da aula, conforme combinado, o pai de ZED já estava nos aguardando no portão da escola para nos dar uma carona.

ZED correu o máximo que pode arrastando sua caixa até seu pai que o recebeu com um abraço apertado.

- Pessoal, esse é o pai do ZED. - ZED nos apresentou seu pai com muito orgulho.
- Muito prazer pessoal! Sou o Sr. MARTE. - Apresentou-se aquele senhor em tom gentil e amigável.
- Que nome maneiro! É em homenagem ao Deus Romano MARTE, filho de Júpiter e Juno? MARTE o Deus da guerra? - Perguntou DEZ, esbanjando curiosidade e seu conhecimento sobre mitologia.
- Não deixa de ser! No carro eu explico os detalhes. - Respondeu o Sr. MARTE enquanto ajudava ZED a guardar sua caixa no porta-malas.

No caminho, fomos conversando amistosamente buscando uma forma de fazer as perguntas certas para obter informações sobre o objeto perdido do ZED.

- O Senhor foi muito gentil em nos oferecer uma carona, muito obrigado. - Agradeceu PORT.
- Imagina. Eu é que agradeço pela atenção e amizade de vocês com meu filho ZED. Ele nunca teve tantos amigos com quem pudesse estudar, jogar e se divertir. Eu viajo muito a trabalho, mas converso com ZED todos os dias por videoconferência, então ele me fala sobre vocês com muita alegria e entusiasmo. - Detalhou o Sr. MARTE.
- O Senhor sabe que vamos disputar a Liga Autorregulatória, não é? - Perguntou DEZ.
- Sim, ZED me contou e está muito animado com esta nova experiência. - Respondeu o Sr. MARTE.
- Então, estamos treinando muito durante as tardes e ZED sempre nos surpreende com objetos que tira de sua caixa. - Comentou DEZ já anunciando o assunto da caixa e dos objetos.
- Pois é, ZED é bem exigente com a capacidade criativa da PORT. - Complementei em tom irônico e amigoso.

- É mesmo! Toda vez que ZED abre a caixa nós já ficamos aguardando algo surpreendente e engraçado até que PORT usa sua criatividade para dar sentido à seleção de objetos do ZED. - Explicou DEZ.
- PORT é mesmo uma garota incrível. Ela é muito atenciosa e comprometida com ZED. Sua parceria para os estudos de ZED está sendo muito importante para seu aprendizado. - Comentou o Sr. MARTE manifestando sua gratidão.
- Imagina, hoje nós somos todos parceiros na nossa equipe e o ZED pode contar com 3 tutores agora. - Respondeu PORT, agradecida e muito envergonhada.
- Então, em um dos treinos que fizemos, ZED relatou que perdeu um objeto. O Senhor sabe que objeto foi esse? - Perguntei, desta vez, indo direto ao assunto.
- Vocês são mesmo muito importantes para ZED pois ele nunca revelou nenhum objeto que tem em sua caixa para ninguém da família. Nesta caixa estão os segredos de ZED. E vocês foram as primeiras pessoas que tiveram acesso aos objetos da caixa.
- Sério? Somos tão importantes assim ZED? - Perguntei surpreso.
- Sim! O Time do ZED é importante! - Respondeu ZED orgulhoso.

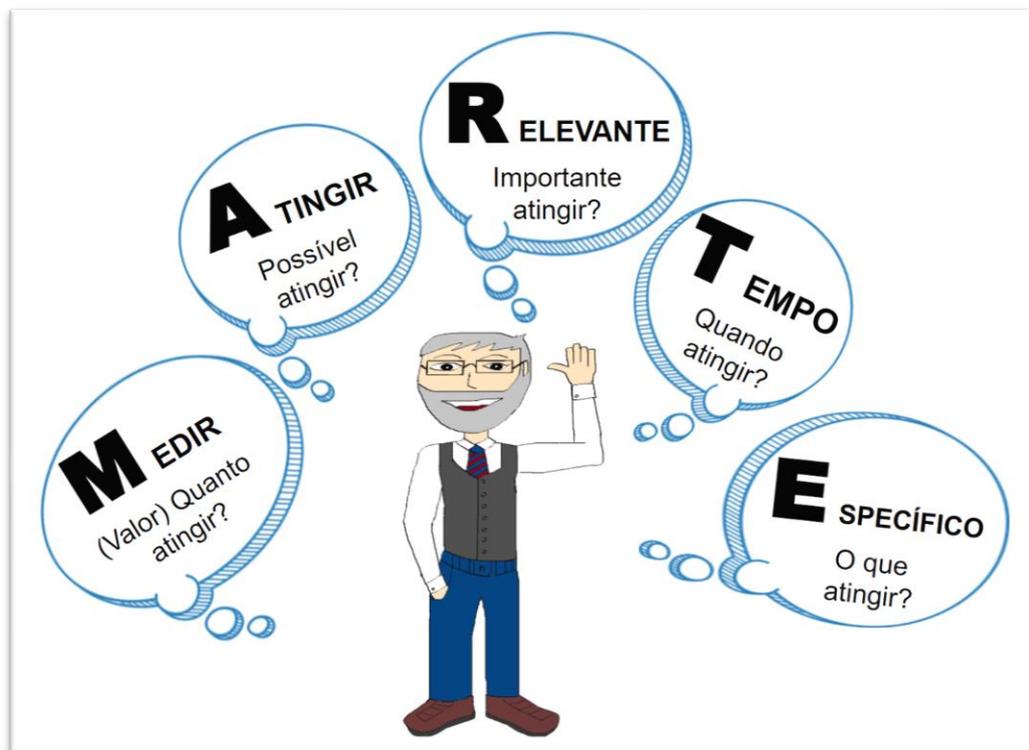
ZED acabava de nos mostrar que éramos um time de verdade. E que precisávamos pensar em um nome para nossa equipe. Como não havíamos pensado isso antes?

E lá se foi a nossa esperança de descobrir qual era o objeto perdido do ZED. Ninguém da sua família sabia o que havia na caixa. Cada vez mais tínhamos certeza de que somente nosso time poderia resolver aquele mistério.

- Bom, o senhor estava explicando o porquê do seu nome mesmo, não é? - DEZ retomou o assunto.
- Ah sim! verdade - Concordou Sr. MARTE.
- Lá vem você o DEZ com mais aulas de Mitologia. - Manifestei-me brincando com meu amigo DEZ.
- Pois é, o avô de ZED sonhava que eu seria um astronauta, o primeiro homem a pisar no planeta Marte. Como Marte recebeu este nome em homenagem ao Deus Romano Marte, então não dá para negar que DEZ esteja certo. - Explicou o Sr. MARTE.
- Sensacional esta história. - Comentou DEZ.
- Mas essa não é a única história sobre meu nome. - Comentou o Sr. MARTE já nos despertando a curiosidade.
- Meu pai sempre foi um senhor muito organizado e determinado. Por isso me ensinou que as letras do meu nome poderiam me ajudar a ser uma pessoa capaz de estabelecer metas precisas para cada objetivo que eu tivesse.

- Sério! Que legal! Nós temos um grande objetivo de disputar a Liga Autorregulatória. Se o senhor pudesse nos ajudar com nossas metas para a Liga seria incrível. - Concluiu DEZ interessado pelas orientações do Sr. MARTE.
- Será um prazer ajudar! Vocês terão um grande desafio pela frente, não é? - Nos perguntou o Sr. MARTE.
- Sim Senhor! Não será fácil encontrar o objeto misterioso do ZED. Estávamos confiantes de que o Senhor nos ajudaria com alguma informação, mas... - Eu reclamei até ser interrompido pelo Sr. MARTE.
- Estava me referindo à Liga Autorregulatória! - Esclareceu Sr. MARTE.
- Ah... sim! É claro! A Liga Autorregulatória. O ZED lhe contou não é mesmo? - DEZ retomou o assunto da liga autorregulatória enquanto me advertia com seu olhar sagaz.
- Sim, a Liga Autorregulatória! - Voltei para o assunto.
- Elementar meu caro IVO! - Advertiu-me DEZ em tom irônico.
- Sim, ele não fala de outra coisa que não seja sobre as aulas de Matemática com jogos que a PORT e seus amigos IVO e DEZ lhe oferecem enquanto treinam para a Liga Autorregulatória.
- Pois é! As aulas de matemática. - Concordamos surpresos.
- O ZED já é do time também! - DEZ complementou.
- Sou muito grato a vocês! - Nos agradeceu o Sr. MARTE.
- Imagina, é um prazer sermos amigos do ZED e poder ajudá-lo de alguma forma. - PORT respondeu encabulada.
- Também estamos aprendendo muito com ele! - Complementou DEZ.
- Pois é! A PORT que o diga! O ZED tem estimulado muito a sua capacidade criativa. - Complementei.
- Na verdade, todos nós estamos muito motivados por ajudar o ZED Sr. MARTE. Quando pensamos em formas para ensiná-lo, aprendemos ainda mais aquilo que estamos estudando. - DEZ relatou sabiamente.
- Como forma de agradecimento, gostaria de lhes ensinar uma coisa que meu pai me ensinou quando tinha a idade de vocês. - Nos propôs o Sr. MARTE.
- Ótimo! Ficamos agradecidos, Sr. MARTE. - DEZ respondeu cordialmente.
- É como eu sempre digo: "Comece com o primeiro passo: estabeleça objetivos e metas sem embaraço!";
- Esta frase nos parece familiar. - Comentou PORT.
- Como vinha dizendo, meu pai era muito focado e então ele desenvolveu uma técnica para definir objetivos e metas utilizando as iniciais do meu nome: "M", "A", "R", "T", "E", MARTE!

Figura 25. Ilustração síntese das orientações para estabelecer metas (em forma de mnemônica) ensinadas pelo personagem Sr. MARTE.



- ZED gosta de ouvir esta história. - Informou ZED ao emocionar-se com as lembranças de seu avô.

A incrível aula do Sr. MARTE nos advertiu para a importância de incluir e acompanhar as metas e objetivos em nossos planejamentos de treino, estudo e nos instigou ainda mais em manter o foco para a experiência que vivenciaríamos em breve.

Havíamos planejado todos os detalhes para chegar até a casa da PORT após a aula. O pai dela estaria nos esperando com uma surpresa! Estávamos muito apreensivos e ansiosos. Enquanto isso, no decorrer do caminho, determinados em obter algum “spoiler” de PORT, eu e DEZ tentávamos interrogá-la.

- PORT, seu pai parece ser um cara bacana, não é? - Perguntou DEZ.
- Sim! Muito! - Respondeu PORT com um entusiasmado sorriso.
- Vocês conversam bastante? - Eu complementei tentando manter um tom desprezioso.
- Bastante! Eu e meu pai somos muito amigos um do outro! Conversamos sobre tudo... - Informou PORT.
- E sobre o que vocês conversaram ontem à noite? - DEZ foi claro e objetivo em seu questionamento.

- DEZ, eu disse que seria surpresa. Não vou revelar informações antes da hora. - Sempre muito atenta, advertiu-nos PORT.

Aquela garota era muito esperta e não nos deu nenhuma pista do que nos aguardava naquela tarde. Então continuamos o caminho para a casa de PORT imaginando inúmeras coisas que poderiam acontecer.

- É como eu sempre digo meus jovens... - Sr. MARTE anunciou seu bordão enquanto reduzia a velocidade para estacionar o carro.
- “Comece com o primeiro passo: estabeleça objetivos e metas sem embaraço”! - Todos no carro continuaram juntos a conhecida frase do Sr. MARTE.
- Vocês aprendem rápido! - Concluiu surpreso o Sr. MARTE enquanto estacionava o carro sob uma árvore em frente a casa de PORT.

Agradecemos e nos despedimos do Sr. MARTE e em seguida fomos conduzidos pela gentileza de PORT que nos convidou para entrar em sua casa.

Atividade 7: “Planos para jogar” (ação no jogo / Tática)

Apesar da simplicidade do jogo de Bocha e facilidade com que se executam suas ações técnicas básicas necessárias para o lançamento do balim e das bochas, a modalidade desportiva exige alto nível de habilidade motora, controle muscular, orientação espacial, elevado grau de precisão, pensamento estratégico, visão técnica e tática do jogo para atingir o objetivo principal que é manter as bochas da equipe o mais próximas possível do balim (PICULLI, 2016).

Portanto, da experimentação espontânea à performance esportiva da Bocha a prática do jogo estimula a manifestação de habilidades táticas para que os participantes planejem estrategicamente a forma de jogar.

Ciente das habilidades para jogar, em sua ação de planejamento estratégico, é possível que o participante enumere diferentes possibilidades de jogadas considerando a utilização de todo o ambiente do jogo, incluindo os espaços a serem ocupados para o lançamento, a ser percorrido pelo balim ou bochas e posição de destino pré-determinado para os lançamentos.

O foco para a aprendizagem da Bocha está na compreensão do jogo, de suas regras gerais e táticas básicas (PICULLI, 2016). Isto permitirá aos participantes tomar decisões para optar pela solução mais apropriada para cada ocasião de jogo, identificando o melhor local para o lançamento, estabelecendo uma trajetória prevista para a sua bocha (incluindo a previsão da trajetória de outras bochas e balim que possam ser atingidas) para então executar a ação conforme o objetivo pré-determinado.

Vale destacar a importância de uma mediação profissional que estimule e oriente os participantes quanto à necessidade de planejar estrategicamente suas jogadas, discutindo sugestões em diálogos permanentes com os colegas de equipe.

O ambiente do jogo se modifica a cada jogada de ambas as equipes, exigindo dos participantes a ação de replanejamento constante. Por isso, para cada jogada, diferentes planos podem ser sugeridos e avaliados como possíveis de se executar. Caberá à equipe definir o melhor plano de acordo com a estratégia e objetivo para cada momento.

Na prática do jogo, as estratégias de planejamento são utilizadas em circunstâncias como: escolher onde jogar o balim para iniciar e reiniciar o jogo, definir de onde lançar cada bocha, escolher por acertar ou não alguma bocha ou balim já posicionados no espaço de jogo, decidir quando defender sua vitória ou maximizar pontos, etc.

Quadro 30. Informações sobre Atividade “Planos para Jogar”.

Nome:	- “Planos para jogar”
Proposta:	- Orientação durante o jogo para pausas prolongadas entre uma jogada e outra para que os participantes se certifiquem da necessidade e importância de planejar as jogadas.
Objetivos:	- Realizar o jogo de Bocha com ênfase no planejamento de cada uma das jogadas.
Descrição breve:	- Os alunos serão orientados a realizar pausas prolongadas entre uma jogada e outra para que se dediquem ao planejamento de cada jogada. Agora é a vez de enfatizar aos alunos a necessidade e importância de se realizar um bom planejamento das jogadas para que compreendam o intervalo do jogo como um momento essencial para se replanear constantemente. Os alunos devem ser conscientizados de que o ambiente de jogo muda constantemente com as jogadas próprias e jogadas dos adversários. Portanto, o jogo exige planejamentos constantes.

Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Pode-se determinar um tempo mínimo para o planejamento, sugerir que os alunos do time apresentem um número mínimo de planos para cada jogada, solicitar que realizem uma votação na equipe para a escolha do plano mais adequado para cada jogada. - Em jogos de dupla, trio e/ou quartetos, pode-se sugerir que cada pessoa do time apresente uma ou mais possibilidades de jogadas para serem discutidas e servirem de referência para a construção coletiva da jogada a ser executada. - Deve-se estimular que sejam criadas e até mesmo executadas jogadas que utilizem das delimitações (obstáculos) físicas (corda e/ou pvc) do campo para provocar a mudança de trajetória desejadas nas bochas.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidianos em que aplicaram as estratégias de Planejamento (P) aprendidas (ensinadas pelo Sr. Claro).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço plano, gramado ou cimentado (com dimensão mínima de 2 x 10 metros). Espaços menores podem ser utilizados como forma de adaptação. Para isto sugere-se que sejam utilizadas bolas menores para tentar manter a dificuldade em acertar os alvos. - Corda e/ou pvc para delimitar o campo de jogo. Fita adesiva para fixar os objetos. - Bolas de bocha (é possível adaptar utilizando bolas de outros esportes ou até bolas de meia).
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 60 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 31. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Planos para Jogar**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Avaliação e reconhecimento das habilidades para jogar.
	3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Planejamento das jogadas, adequando-as às modificações constantes do ambiente, considerando: Como jogar? Onde jogar? Quando jogar? Para que jogar?

	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	Leitura e organização do ambiente de jogo para planejar a posição desejada das bocha.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Jogos em dupla, trio e/ou quarteto possibilitam o trabalho em equipe para planejamento das jogadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 8: “Cantando a bola”

Para um planejamento claro e preciso no jogo de bocha deve-se considerar a habilidade de analisar o jogo e identificar diferentes possibilidades de jogadas para escolha de uma alternativa mais eficiente. Portanto, faz-se necessário planejar a trajetória da bola a ser lançada e como ela irá interferir no jogo considerando o impacto com outras bolas e seu(s) destino(s) final(is). Sendo assim, é importante que em seu planejamento, a equipe tenha clareza de sua meta referente a quantos pontos pretende alcançar com a jogada e até mesmo quantos pontos se arrisca perder com a mesma jogada.

Quadro 32. Informações sobre a atividade “Cantando a bola”.

Nome:	- “Cantando a bola”
Proposta:	- Elaboração de um registro prévio da jogada a ser executada.
Objetivos:	- Estimular a ação de planejamento elaborando um registro prévio da jogada a ser executada. - Comparar o esboço elaborado da jogada com a ação executada.
Descrição breve:	- Os participantes deverão narrar a jogada e realizar um desenho da trajetória da(s) bola(s) antes de jogá-la. - Neste momento, deverão também estabelecer e apresentar claramente a sua meta na referida jogada verbalizando quantos pontos pretende atingir e calculando quantos pontos se arriscará a perder.
Sugestão:	- As jogadas podem ser desenhadas ou pode-se utilizar objetos pequenos (exemplo: tampas de garrafa) para representar as bochas e balim para que os alunos realizem um esquema ou maquete das jogadas. Deixar as peças soltas para que a cada jogada seja possível posicioná-las de forma diferente.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	- Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano em que aplicaram as estratégias de Planejamento (P) aprendidas (ensinadas pelo Sr. Claro).

Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Pranchetas, papel, lápis ou caneta (tampas de garrafa ou peças imantadas para construir uma prancheta móvel); - Cordas e/ou pvc e fitas auto-adesivas; - Espaço plano, gramado ou cimentado (com dimensão mínima de 2 x 10 metros). Espaços menores podem ser utilizados como forma de adaptação. Para isto sugere-se que sejam utilizadas bolas menores para tentar manter a dificuldade em acertar os alvos; - Bolas de bocha (é possível adaptar utilizando bolas de outros esportes ou até bolas de meia).
Tempo aproximado:	- 60 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 33. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Cantando a bola**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Avaliação e reconhecimento das habilidades para planejar e jogar.
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Simulação e verbalização do planejamento das jogadas, adequando-as às modificações constantes do ambiente, considerando pontuação a ser atingida.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	O ambiente de jogo será reorganizado a cada nova elaboração de plano/meta para jogar.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Jogos em dupla, trio e/ou quarteto possibilitam o trabalho em equipe e estímulo de lideranças para planejamento das jogadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 9: “Quem joga e quando joga?” (estratégias sobre quem atua em determinada situação de jogo - exemplo: ponteiro e atirador)

Um outro aspecto importante a ser considerado no jogo de bocha para a execução do planejamento de uma boa jogada é a característica de cada jogador da equipe. Portanto, autoconhecer suas habilidades bem como a dos companheiros de equipe é algo importante pois há momentos no jogo em que as jogadas exigem habilidades diferentes.

Determinadas situações exigem extrema precisão dos jogadores. Em outras ocasiões a força se faz necessária para que uma bola do adversário seja atingida para afastar-se do balim. Os jogadores com característica predominante de precisão são denominados ponteiros. Já aqueles que se destacam pela força de seu lançamento são conhecidos como atiradores.

Quadro 34. Informações sobre a atividade “Quem joga e quando joga?”.

Nome:	- “Quem joga e quando joga?”
Proposta:	- Reconhecimento das características de cada jogador da equipe para considerá-las no momento de planejar “quem joga e como joga?”.
Objetivos:	- Reconhecer diferentes situações de jogo e planejar/identificar o jogador com habilidades apropriadas para executar cada ação.
Descrição breve:	- Durante os jogos de bocha, o professor apresenta as características essenciais do jogador ponteiro e atirador. Em seguida, sugere que os participantes reflitam sobre suas habilidades e se auto-classifiquem como ponteiros e/ou atiradores. Em seguida o jogo continuará para que os alunos incluam em seu planejamento a identificação das características de cada participante para escolher de “quem joga e como joga?”
Sugestão:	- Trocar os integrantes das equipes durante os jogos e solicitar que os participantes reiniciem as partidas considerando as características de cada integrante para que planejem as jogadas identificando “quem joga e como joga?”
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	- Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano em que aplicaram as estratégias de Planejamento (P) aprendidas (ensinadas pelo Sr. Claro).
Materiais	- Cordas e fitas auto-adesivas; - Espaço plano, gramado ou cimentado (com dimensão mínima de 2 x 10 metros). Espaços menores podem ser utilizados como forma de adaptação. - Para isto sugere-se que sejam utilizadas bolas menores para tentar manter a dificuldade em acertar os alvos;

	- Bolas de bocha (é possível adaptar utilizando bolas de outros esportes ou até bolas de meia).
Tempo aproximado:	- 30 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 35. Identificação das estratégias de autorregulação estimuladas com a atividade “**Quem joga e quando joga?**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Auto-avaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Auto-avaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico	Auto-conhecimento de características e habilidades para o jogo permitindo identificar estrategicamente quando jogar
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos	Conforme a situação de jogo, determinado jogador com suas características individuais terá maior probabilidade de alcançar a meta para uma jogada.
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)	As características individuais dos jogadores interferem na forma como se relacionam, organizam e distribuem as jogadas.
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas	Jogos em dupla, trio e/ou quarteto possibilitam o trabalho em equipe e estímulo de lideranças para planejamento das jogadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 10 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE IV)

B) Temporada Qualificatória (Executar)

a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte IV)

Juramento do Atleta

O Sr. PORTUGA (forma como gostava de ser chamado o pai da PORT) nos recebeu com tamanha gentileza e hospitalidade. Para nossa surpresa nos convidou logo para lavar as mãos e nos sentarmos à mesa para o almoço. Ao entrar na casa sentimos um delicioso aroma de batata que adentrava todos os cômodos da casa provocando um turbilhão de sensações prazerosas.

Eu olhei para DEZ e o provoquei para tocar no assunto da surpresa. Foi quando o Sr. PORTUGA chegou com uma escaldante travessa anunciando o prato a ser servido.

- Pessoal, agradeço vocês pelo convite que fizeram à PORT. E pela amizade e respeito que oferecem à minha querida filha. Em forma de agradecimento fiz um prato especial para vocês.
- Obrigado Sr. PORTUGA! A PORT é uma menina muito especial para nós. É nossa amiga de verdade... - DEZ fez os agradecimentos pelo time.
- PORT é professora do ZED! - Acrescentou ZED em tom de agradecimento.
- E você é um grande professor para PORT também ZED. Esteja certo disso! Complementou gentilmente o Sr. PORTUGA.
- Hum! Que aroma delicioso! Adoro purê de batata! - Acabei interrompendo com minha espontaneidade.

Foi quando o Sr. PORTUGA revelou uma das surpresas que havia preparado para aquela tarde.

- Preparei um “Rösti” para vocês. É um prato típico da Suíça, país onde foi criado o Tchoukball.

O Sr. PORTUGA havia morado na Suíça por um tempo enquanto era atleta de Tchoukball e nos contou muito sobre a culinária, esportes e cultura do país.

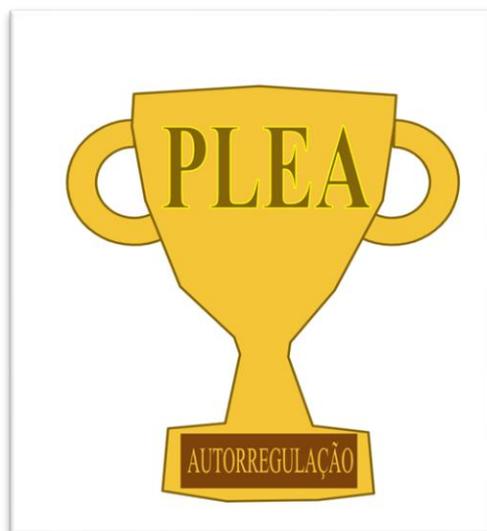
Eu, DEZ e ZED ficamos mudos enquanto o Sr. PORTUGA contava suas experiências. Tivemos uma aula interessantíssima sobre a Suíça. Além disso, não parávamos de mastigar e, por educação, não podíamos falar com a boca cheia.

Para encerrar, o Sr. PORTUGA ainda nos serviu um delicioso suco de maçã com pêra chamado de "Süssmost" e de sobremesa, um delicioso "Fondue" de chocolate suíço.

Eu fiquei ali só imaginando o trabalho que o Sr. PORTUGA teve para planejar e executar todos aqueles pratos deliciosos. E antes que pudéssemos agradecê-lo ele nos convidou para o acompanharmos até a sala.

Foi quando avistei um lindo troféu sobre a estante e um quadro de vidro com uma camisa emoldurada pendurado na parede. Era a camisa mais bonita que eu já tinha visto. No troféu, havia a sigla PLEA¹.

Figura 26. Imagem do troféu avistado pelos personagens fazendo referência ao modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004).



Curioso, fui logo perguntando para o SR. PORTUGA sobre o significado da sigla e onde havia ganho aquele lindo troféu.

- A sigla PLEA representa o ciclo PLANEJAR, EXECUTAR e AVALIAR característico da Liga de Aprendizagem Autorregulada! - Respondeu o Sr. PORTUGA.

¹ Modelo de autorregulação sugerido por Rosário (2004).

- Tá falando sério? O senhor foi campeão da Liga de Aprendizagem Autorregulada? - DEZ fez exatamente a pergunta que eu queria fazer.
- Sim! Foi uma grande conquista! E eu jogava exatamente com aquela camisa emoldurada no quadro.
- Que surpresa maravilhosa PORT! - Eu não pude me conter.
- O melhor ainda está por vir IVO. - Alertou-me PORT.

Enquanto me perguntava sobre o que poderia ser melhor do que aquilo, o Sr. PORTUGA nos levou até um baú no canto da sala e anunciou:

- Esperei muito tempo por este momento e acho que chegou a hora. É uma tradição dos atletas de Tchoukball guardarem o jogo de camisa e a bola com que foram campeões para oferecê-los à uma equipe novata que acreditam ter potencial para levar adiante a mensagem do PLEA. Por isso eu os presenteio com este jogo de camisa para o time.

Aquele escudo bordado na camisa certamente era o mais bonito já visto por todos nós.

Figura 27. Imagem do escudo bordado no uniforme oferecido de presente ao time (referência ao Modelo PLEA proposto por Rosário (2004).



Eu, DEZ e ZED havíamos enumerado uma infinidade de possíveis surpresas, mas nenhuma foi tão incrível quanto aquela. Parecia um sonho!

- Mas para merecer essas camisas vocês precisarão fazer um juramento de atleta. - Complementou Sr. PORTUGA.
- Juramento? - Perguntamos curiosos.
- Sim! É o juramento que todos os atletas de Tchoukball faziam antes de cada desafio. Repitam todos comigo: “Juro o **PLEA** utilizar! **PL**anejar para jogar, decidir para **Executar**, e **Avaliar** quando perder ou ganhar!”

E assim que repetimos o juramento, o Sr. PORTUGA, disfarçando os olhos que começavam a lacrimejar, logo fez o grande convite daquela tarde.

- Soube pela PORT que vocês aprenderam muito bem sobre como planejar com o Sr. CLARO. Certo?
- Sim Sr. PORTUGA! - Respondeu DEZ.
- E ainda tivemos uma aula sobre metas e objetivos com o Sr. MARTE, pai do ZED no caminho para cá. - Complementei.
- Pois agora vou ensinar-lhes os segredos do Executar. Desenvolvi e aprimorei minhas estratégias para Executar jogadas treinando o Voleibol Adaptado! Então está na hora de colocarem seus uniformes para aprenderem a arte de Executar. Bora!?

Todos respondemos juntos.

- Só se for agora!

Apesar do clima de alegria que nos contagiava naquela tarde de inúmeras surpresas e aprendizados, ZED ainda aparentava estar preocupado com seu objeto desaparecido. Estávamos dispostos a motivá-lo, mas achávamos que ele não se interessaria pelo jogo.

O Sr. PORTUGA fez questão de entregar pessoalmente a camisa que escolheu para cada um de nós.

- Para DEZ, “O Gênio”, vou entregar o número 10, que simboliza o sentido da totalidade, busca da perfeição e plenitude. - Afirmou Sr. PORTUGA em tom reflexivo já oferecendo aquela linda camisa ao DEZ.

Bom, camisa 10 para o aluno nota 10, que tem o apelido de DEZ. Até o momento, nenhuma novidade.

- Para nosso amigo IVO, “O Destemido”, entrego a camisa número 4.
- Quatro? - Falei surpreso já aguardando a justificativa do Sr. PORTUGA.
- A Bíblia anuncia 4 grandes profetas. Também são quatro as estações do ano (primavera, verão, outono e inverno) e os pontos cardeais (norte, sul, leste e oeste). IVO, este número simboliza estabilidade, firmeza, determinação e praticidade. Você será a referência da equipe nestas habilidades.
- Muito obrigado Sr. PORTUGA! - Agradei tentando disfarçar o quanto aquele momento e palavras haviam me emocionado.
- Com muito orgulho, para minha querida filha PORT, “A Criativa”, entrego a camisa número 3, que representa a criatividade, comunicação hábil, carisma e otimismo. - Sr. PORTUGA se dirigiu à sua filha PORT olhando-a nos olhos que lhe revelavam ainda mais elogios e sentimentos difíceis de expressar em palavras.
- Obrigado Papai! - Disse PORT, com os olhos lacrimejando.
- E por fim, para ZED, “O Singular”, único e especial como todo bom amigo, entrego a camisa número 1, que representa a singularidade e nos conecta com o início de tudo. Que nos lembra que é possível reiniciar nossos planos quantas vezes for preciso para caminharmos unidos rumo a um objetivo comum.
- Obrigado! ZED quer vestir a camisa bonita! - Respondeu ZED nos revelando um sorriso que até então não conhecíamos.

O Sr. PORTUGA emocionou e cativou a todos nós naquela tarde. Quando vimos aquelas camisas, imaginamos que seriam o maior presente daquela tarde, mas algo nos chamou mais atenção do que as próprias camisas. As palavras do Sr. PORTUGA foram presentes valiosos. Ele nos revelou características e habilidades que até então desconhecíamos ou não acreditávamos ter. Aquelas palavras nos fizeram lembrar do trabalho de Educação Física sobre todas as pessoas terem habilidades e serem capazes de desenvolvê-las.

E quem diria! O ZED, que até então se recusava a jogar, ficou encantado com sua nova camisa e motivado a beça pelas sábias palavras do Sr. PORTUGA. ZED foi o primeiro a se levantar para jogar naquela tarde.

Assim que vestimos aquele lindo uniforme, ZED abriu um sorriso, talvez o mais contagiante de todos nós e logo pediu uma bola para iniciar o jogo.

Figura 28. Imagem com ZED, IVO, DEZ e PORT vestindo o novo uniforme que ganharam do Sr. PORTUGA.



Atividade 10: “Manipulando diferente”

Na temporada qualificatória do Projeto “DEZPORTIVO”, a ação preponderante é o executar e por isso se dá a transição da Bocha para o Voleibol Adaptado. Altera-se de maneira significativa o tamanho e peso da bola, bem como a ação a ser executada para sua manipulação.

No Voleibol Adaptado, a ação defensiva principal é não permitir que a bola toque no solo da quadra. Já ofensivamente, os jogadores da equipe objetivam lançar a bola na direção da quadra adversária em espaços não ocupados pela defesa para provocar que a bola toque o solo. Quando isto acontece, soma-se um ponto para a equipe que realizou o lançamento na quadra do adversário.

No Voleibol Adaptado é permitido que os jogadores agarrem a bola com uma ou ambas as mãos. Como recurso ofensivo destaca-se o lançamento da bola também podendo-se utilizar de uma ou ambas as mãos. Por isso manipular a bola com as mãos de diferentes formas é tão importante para conquista de um repertório motor que possibilite o desenvolvimento técnico e favoreça a aprendizagem tática para o jogo.

Quadro 36. Informações sobre a atividade “Manipulando diferente”.

Nome:	- “Manipulando diferente”
Proposta:	- Experimentar diferentes formas de manipular a bola com uma e ambas as mãos.
Objetivos:	- Adquirir um repertório motor que favoreça o desenvolvimento das técnicas de segurar, agarrar e lançar a bola.
Descrição breve:	- Os alunos, inicialmente, receberão instruções do professor para manipularem a bola de diferentes formas utilizando-se de uma e ambas as mãos. Em seguida, cada aluno será convidado a propor um movimento de manipulação diferente como desafio proposto para todos os participantes tentarem executar. - Os alunos poderão iniciar os desafios individualmente e posteriormente em duplas, trios, quartetos, etc.
Sugestão:	- Variações de peso e tamanho da bola, espaço entre os jogadores, pegar com uma só mão dominante e não dominante, ficar com um pé só no chão, jogar de maneiras diferentes, etc.
Materiais	- Bolas de diferentes pesos e tamanhos.
Tempo aproximado:	- 15 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 37. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Manipulando diferente” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Disposição no espaço para que obtenham êxito nas atividades individuais, em duplas e pequenos grupos.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Resgate de vivências motoras e observação de participantes como referência para criar novas formas de jogar.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Observação e memorização dos movimentos executados pelos pares para criar e propor algo diferente.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Repetir gestos de segurar, agarrar e lançar a bola para aquisição do gesto técnico para jogar.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 11: “De amigo para o amigo”

As ações de segurar e/ou agarrar a bola sucedem o lançamento realizado pelo adversário ou passe feito por um parceiro de equipe. Estas ações repetem-se por todo o jogo e por isso são tão importantes e determinantes para uma boa performance durante a partida.

Referenciando-nos ao ciclo PLEA como o foco agora está direcionado para a execução das ações planejadas, procurar-se-á preservar a ludicidade da prática remetendo-se a atividades de repetição de gestos manipulativos da bola com os membros superiores, relacionando e justificando sua importância com a estratégia de repetição e memorização para a AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) necessária para uma boa performance de execução.

Até este momento, as únicas regras básicas apresentadas sobre o Voleibol Adaptado consistem em caracterizar o espaço e objetivo do jogo, informações idênticas à modalidade tradicional.

Quadro 38. Informações sobre a atividade “De amigo para amigo”.

Nome:	- “De amigo para amigo”
Proposta:	- Realização de diferentes movimentos para jogar a bola com os membros superiores para um colega.
Objetivos:	- Exercitar a ação de manipulação dos membros superiores para aquisição de repertório motor que permita o desenvolvimento técnico das ações de segurar, agarrar e lançar a bola.
Descrição breve:	- Em dupla, os participantes manipulam a bola segurando-a, agarrando-a e lançando-a de diferentes formas para os colegas com que fazem duplas e/ou trios.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Variações peso da bola, espaço entre os jogadores, pegar com uma só mão dominante e não dominante, ficar com um pé só no chão, jogar de maneiras diferentes, etc. - Pode-se iniciar com uma bola por dupla e acrescentar uma outra bola para aumentar o nível de dificuldade, desafiando os alunos para não deixar as bolas caírem no chão. - Propor que os alunos se organizem em trios, cada um com uma bola, para realizarem passes uns aos outros ao mesmo tempo. - Sugerir que os alunos contem a quantidade de passes e recepções corretas a cada repetição desafiando-os a vencer gradativamente a própria marca (resultado) já conquistada.
Materiais	- Bolas de diferentes pesos e tamanhos.
Tempo aproximado:	- 30 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 39. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “De amigo para amigo” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Disposição no espaço para que obtenham êxito nas atividades. Organização das duplas, trios e/ou pequenos grupos.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Resgate de experiências motoras. Identificação de formas criativas e eficientes para jogar.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Acompanhamento dos resultados de soma dos acertos de lançamentos e recepções como meta a ser superada a cada tentativa..
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Repetir gestos de segurar, agarrar e lançar a bola para aquisição do gesto técnico para jogar.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 12: “Desafio da Descoberta”

As informações e regras do jogo devem ser oferecidas de maneira progressiva conforme a relação com a atividade proposta para sua aprendizagem. Até esta etapa atingida no projeto, os alunos podem ser informados sobre a distribuição dos jogadores em duas equipes. Que a quadra é dividida por uma rede alta que determina os espaços que cada equipe ocupará. Que não existe contato entre os jogadores. Que o objetivo do jogo é lançar a bola com as mãos sobre a rede para que ela toque o solo do espaço adversário. E que como recurso defensivo os jogadores procuram ocupar os diferentes espaços de sua quadra para segurar e/ou agarrar a bola evitando que esta, toque o solo.

Como proposta de continuação da aprendizagem sobre as regras do Voleibol Adaptado, o professor poderá desafiar os alunos para a descoberta de regras ainda não apresentadas. As regras descobertas serão apresentadas pelos alunos e vivenciadas nas atividades práticas conforme o avanço da sequência didática proposta.

Vale ressaltar que para estimular uma iniciativa espontânea de pesquisa pelos alunos os professores podem apresentar temas que os desafiem para a descoberta de informações que contribuam para uma participação ativa dos alunos e estimulem o protagonismo.

No que se refere ao ciclo PLEA, com o foco para a execução (E) das ações planejadas, a presente atividade destaca-se por orientar os alunos com relação à importância da procura por informações extras de fontes não sociais como estratégia para a AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988).

Quadro 40. Informações sobre a atividade “Desafio da Descoberta”.

Nome:	- “Desafio da Descoberta”
Proposta:	- Proposta de temas como desafio para pesquisa estimulando a iniciativa pela busca por informações de fontes não sociais.
Objetivos:	- Realizar uma pesquisa sobre regras do Voleibol Adaptado.
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos serão orientados a realizar uma pesquisa para descoberta sobre regras específicas do Voleibol Adaptado. - Dentre os possíveis e exemplos de informações necessárias para as próximas etapas do projeto que podem ser apresentados como tema da pesquisa estão: <ul style="list-style-type: none"> - tempo que o jogador pode permanecer segurando a bola até lançá-la para outro; - como o jogador pode se deslocar com e sem a posse de bola; - número de toques que cada equipe pode dar na bola; - o que é o rodízio e como ele acontece; - Quais as posições do jogo de Voleibol Adaptado; - para que serve o saque e em que parte da quadra ele é realizado; - As regras descobertas serão apresentadas pelos alunos e vivenciadas nas atividades práticas.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Pode-se sugerir um tema e todos os alunos realizam a mesma pesquisa ou pequenos grupos realizarem pesquisas com temas diferentes. - É importante orientar os alunos com relação ao seu registro da pesquisa. Para isto vale avaliar com o grupo o domínio ou não das habilidades de escrita e quando necessário sugerir alternativas como desenhar, realizar maquetes, gravar áudios ou vídeos para registrar as informações pesquisadas.
Materiais	- Internet, vídeos e/ou livros sobre a modalidade.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximadamente 30 minutos (variação conforme organização do aluno em sua residência ou local escolhido para realizar a pesquisa). - Acrescenta-se a este tempo mais 30 a 60 minutos, aproximadamente, para as vivências práticas de experimentação das informações descobertas pelos alunos e/ou apresentadas/complementadas pelo professor

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 41. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Desafio da Descoberta**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Iniciativas dos alunos para organizar a realização da pesquisa e registrar sua descoberta.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Realização da pesquisa propriamente dita e aplicação de seus conhecimentos.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Registro realizado pelo aluno sobre os avanços de suas descobertas.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Aplicação dos conhecimentos em situações práticas de jogo.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 13 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE V)

b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte V)

PORT, a Criativa!

Depois de algumas experiências com aquele fascinante jogo de Voleibol Adaptado, todos do time já notavam melhora na técnica para jogar a bola, velocidade para tomar decisão, compreensão do jogo, estratégias e resolução de problemas no jogo. Meu número de acertos nas jogadas melhorou muito mesmo. Eu estava surpreso e confiante. A cada 10 jogadas, passei de 2 para 7 acertos. Eu passei a acertar 70% das jogadas... Show demais!!!

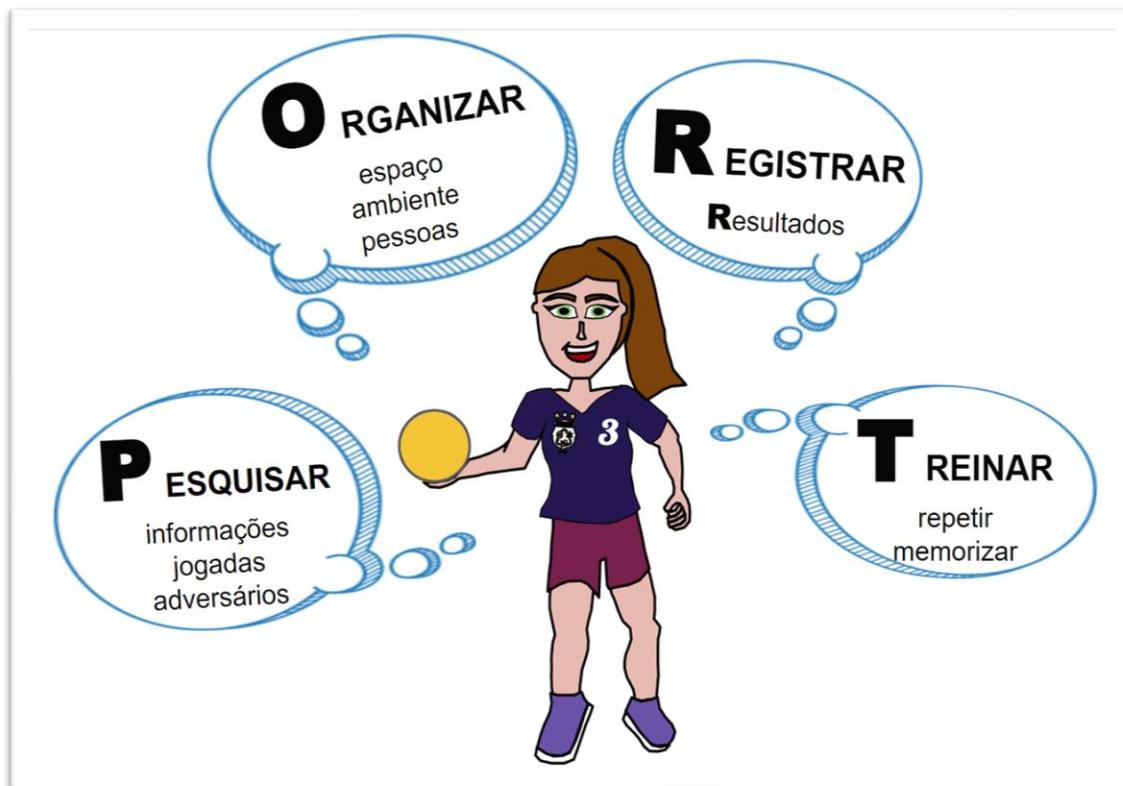
Mas não havia ninguém que superasse a PORT. Ela era soberana na quadra. O DEZ sempre foi meu ídolo no esporte, mas nem ele a superava. Ninguém executava tão bem uma jogada quanto à PORT. O aproveitamento dela era superior a 90%... Incrível!!! Acredite...! Ela acertava 9 de cada 10 tentativas!!!

E todos do time a admiravam cada vez mais tentando alcançar o seu índice de acertos. Em uma das atividades a aplaudimos depois de um lance lindo em que ela conseguiu agarrar a bola depois de deslizar pelo chão com tamanha destreza, habilidade e elegância.

- Parabéns, PORT!!! Muito bem! - Comemoraram todos do time. Parecia algo ensaiado.
- Obrigado pessoal! Vamos lá! - Ela respondeu meio sem jeito aproveitando para incentivar a equipe.
- Logo veio um intervalo para beber água e eu aproveitei para conversar com a PORT.
- Parabéns! Ninguém executa tão bem as jogadas como você.
- Obrigado! Imagina, a equipe está evoluindo muito... - Respondeu a modesta PORT.
- Verdade! - Concordamos.
- Viu só o ZED? Nunca havia jogado e está evoluindo muito bem. Já acerta 4 em 10.
- ZED já acertou 5 em 10 jogadas! Meta do ZED agora é 6 em 10! - Atento, ZED respondeu advertindo PORT.
- Parabéns ZED! Estamos muito orgulhosos de você! - Afirmamos, reconhecendo o esforço e evolução do novato.

- PORT é professora do ZED na Matemática e no Esporte! - Disse ZED reconhecendo o talento da PORT e demonstrando gratidão pela sua atenção, paciência e ensinamentos.
- Mandou bem ZED. Mas não é só a você que a PORT tem ensinado. Ela nos inspira muito. Não é mesmo DEZ? - Perguntei.
- Sem dúvida alguma, PORT é a nossa grande inspiração. Sua performance e rendimento são incomparáveis. - Concordou DEZ.
- E qual é o seu segredo PORT? - Perguntei a ela.
- Segredo? - Ela respondeu surpresa com mais uma pergunta.
- Sim PORT, deve haver algum segredo para esta sua excelente performance. - DEZ foi preciso em sua fala e aguardávamos uma resposta à altura.
- Não sei se é um segredo, mas tento me manter concentrada enquanto executo minhas atividades. No jogo não é diferente.
- E no que você pensa para se concentrar? - Eu a questionei logo em seguida...
- Bom...! Para nunca esquecer de nenhum detalhe durante a execução das minhas atividades eu sempre lembro do meu nome... - Respondeu PORT.
- E como lembrar do seu próprio nome pode te ajudar? Eu também lembro do meu nome e isto não muda nada na minha performance. Como lembrar de IVO poderia me ajudar a executar melhor as jogadas?
- Pensa no ZED que você acerta IVO. - ZED afirmou zombando de mim.
- Mandou bem ZED! - DEZ o incentivou.
- Pessoal, sei que estão engraçadinhos hoje, mas estou falando sério. Como pensar no próprio nome pode ajudar. - Expus minha dúvida.
- Não foi isso que quis dizer IVO. - PORT respondeu sorrindo.
- Eu tento lembrar de você PORT quando faz uma bela jogada para que eu lembre como executar jogadas da mesma forma... - Lembrou DEZ de maneira ponderada.
- Não pessoal! Não desta forma. Meu pai me ensinou quatro estratégias básicas para executar bem minhas atividades e eu as utilizo para jogar.

Figura 29. Ilustração síntese das orientações para planejar (em forma de mnemônica) ensinadas pela personagem PORT.



Caindo na risada, eu, DEZ e ZED abraçamos PORT naquele momento e ensaiamos mais uma fala sincronizada:

- O que faríamos sem você no nosso time PORT?!!!
- Que ideia criativa!!! Complementou DEZ.

Daquele dia em diante a performance de todos na equipe melhorou.

DEZ era um gênio da tecnologia e criou até um “App” para celular que passamos a utilizar para registrar os resultados e acompanhar nosso aproveitamento nas jogadas dos treinos e jogos. Tudo isto graças à mais uma criativa ideia de PORT que solicitou a elaboração do “App” ao DEZ.

E foi por esse e muitos outros motivos que PORT foi inesquecível em nossas vidas.

Lembrávamos da PORT para executar qualquer atividade. Nos treinos, atividades escolares, tarefas de casa, etc. Minhas notas na escola também melhoraram.

A Superação de ZED

Todos já estávamos na escola aguardando por ZED. Combinávamos de aguardar um ao outro próximo do portão da escola para que pudéssemos entrar todos juntos.

De repente avistamos ZED caminhando de forma mais lenta do que outras vezes. Já não era tão fácil caminhar carregando sua caixa de madeira repleta de objetos, mas desta vez ele estava muito devagar e dava giros como se fosse controlado por alguma coisa que segurava em sua outra mão.

- O que está havendo pessoal? Aquela corda colorida na mão de ZED parece ter vida própria. - PORT indagou curiosa.
- Ou talvez ele tenha ensaiado uma coreografia para a aula de ginástica em Educação Física. - Eu não podia perder aquela oportunidade para fazer esta piada.

Mas antes que caíssemos na risada, DEZ alertou:

- O que é aquilo pessoal?
- Um cachorrinho!!!??? - Todos nós formamos um coro, impressionados e curiosos com a situação.
- O que é isso ZED? Por que trouxe um cachorrinho para a escola? Como vamos entrar na escola com um cachorro. - Problematizou DEZ.
- Pessoal, este é o “pet” do ZED. O nome dele é TCHOUK.
- Por que você resolveu trazer o TCHOUK para a escola ZED? - PORT perguntou.
- O professor disse que ZED vai jogar Tchoukball hoje na aula de Educação Física. Então ZED trouxe o TCHOUK. - Explicou ZED pacientemente.

Não dava para tirarmos a razão do ZED. Ele tinha um cachorrinho chamado TCHOUK. Ninguém poderia ter previsto aquilo. Então ficamos aguardando mais uma ideia criativa de PORT para aquela situação.

- ZED, por que nunca nos contou sobre seu cãozinho TCHOUK? - Indagou PORT.
- Sim, ZED já contou! - Respondeu ZED.
- Verdade pessoal! Não lembram??? Quando sumiu o objeto misterioso da caixa do ZED ele nos repetiu algumas vezes: Tchouk...ball, Tchouk...ball. Ou seja, ele se referia à bola do cãozinho TCHOUK! - Explicou-nos DEZ.

- Elementar meu caro DEZ! - Afirmei oferecendo os créditos ao meu amigo.
- Ao menos resolvemos o mistério do objeto misterioso. Pessoal! O objeto sumido é a bola do Tchouk. - Concluiu DEZ.
- Sim! Tchouk...ball! - Disse ZED com um enorme sorriso concordando com a conclusão de DEZ.
- Pessoal, embora ainda não o tenhamos encontrado, é muito bom saber que resolvemos o mistério do objeto perdido. Mas a aula já vai começar e não temos a mínima ideia de onde vamos deixar o Tchouk. Temos? - Precisava perguntar naquele instante.
- Vamos deixá-lo na caixa do ZED! Qualquer outro lugar seria perigoso demais para o TCHOUK. Além disso, na caixa tem vários objetos para ele se distrair. - Afirmou PORT.
- PORT, nunca disse isso pois suas ideias são sempre brilhantes. Mas pela primeira vez, não sei se esta é uma boa ideia. É muito arriscado. - Tentei advertir o grupo.
- Alguém tem alguma outra sugestão? - Perguntou DEZ.
- ZED gostou da ideia da PORT! - ZED estava animado com a ideia de ter a companhia de seu “pet” durante toda manhã.
- Não temos tempo para mais ideias. E esta é a melhor que temos até o momento. - Tive que concordar com a ideia da PORT.

Bom, ainda deu tempo de passar rapidamente no refeitório antes de bater o sinal e pegar alguns pães para o TCHOUK ficar bem alimentado e quietinho dentro da caixa do ZED. PORT sempre atenta, discretamente, tratou de pegar uma garrafa na cantina e com a ajuda do DEZ, construiu um dispositivo para sair água em pequena quantidade toda vez que TCHOUK lambesse a tampa.

Chegamos na sala no exato momento em que o professor se preparava para iniciar a aula. Pedimos licença enquanto torcíamos para que o “pet” do ZED ficasse bem quietinho dentro da caixa.

Nunca caíram tantos objetos de nossas carteiras naquele dia. Cada vez que o TCHOUK se mexia dentro da caixa e algum som estranho era emitido, um de nós derrubávamos um objeto diferente no chão para disfarçar os barulhos.

No intervalo renovamos o estoque de alimento e água para o TCHOUK. Estávamos confiantes de que tudo ficaria bem pois até o momento, ninguém havia desconfiado da presença do “pet” na caixa do ZED.

Bom, só restavam as duas aulas de Educação Física e iríamos para casa com nossa meta de esconder o cãozinho concluída.

Faltava pouco tempo para o término da aula, mas a tarefa de esconder o cãozinho TCHOUK ficava cada vez mais difícil com os lançamentos que o professor nos ensinava a fazer no quadro de remissão característico do Tchoukball.

Toda vez que a bola batia no elástico do quadro de remissão era como se ouvíssemos o som “tchouk”. Então toda vez que o cãozinho ouvia “tchouk”, ele imediatamente dava dois latidos.

ZED se divertia muito toda vez que seu cachorrinho TCHOUK latia ao ouvir o barulho que a bola fazia ao se chocar com o elástico do quadro de remissão das metas do Tchoukball. Ainda tímido e sem muita confiança, ZED resolveu experimentar o lançamento. Naquela tarde, todos ficamos muito felizes de ver, finalmente, ZED jogando conosco sem medo de errar. A vontade de ouvir o latido de seu cãozinho era tanta que ele lançava uma bola seguida da outra sempre muito confiante em acertar o quadro de remissão. Pela primeira vez não notamos ZED ficar triste quando errava uma jogada. Ele logo se posicionava para receber um novo passe e realizar mais um lançamento.

Estávamos muito contentes com a participação de ZED que resolveu jogar, mas nos preocupávamos pois o cãozinho estava cada vez mais agitado com tantas vezes que chamavam o seu nome lançando a bola contra os quadros de remissão.

Colocamos nossas mochilas sobre o caixote do ZED para tentar abafar o som. Isto ajudou um pouco, mas as latidas estavam bem altas e o professor começou a desconfiar.

Então PORT nos chamou.

- Pessoal, vamos fazer o seguinte: toda vez que a bola acertar no quadro remissão vamos imitar o TCHOUK latindo duas vezes. Ok?
- Ótima ideia PORT! Como se estivéssemos comemorando o lançamento correto contra o quadro de remissão. - DEZ complementou.
- Combinado! - Eu e ZED confirmamos sorridentes aprovando o plano engraçado e criativo de PORT.

Alguns alunos já pareciam ter descoberto o esconderijo do Tchouk mas guardaram segredo e nos ajudaram com o disfarce. A aula ficou divertida com todos os alunos comemorando os lançamentos com duas latidas. Pouco a pouco a diversão com as imitações dos alunos ganhou espaço e a curiosidade em descobrir de onde vinham os latidos desapareceu.

Ufa! A aula de Educação Física estava ótima e, embora não quiséssemos que acabasse, nos sentimos aliviados quando ouvimos aquele sinal. Comemoramos mais um plano exitoso da nossa equipe.

E o melhor de tudo, motivado por fazer seu cãozinho latir, ZED estava jogando Tchoukball.

Aproveitando a oportunidade, a criativa PORT fez um quadro de remissão utilizando-se de canos PVC e retalhos de elástico que ZED tinha em sua caixa e então falou:

- ZED, toda vez que você quiser chamar o TCHOUK é só jogar a bola contra este quadro de remissão. O que acha?
- Sim, obrigado!!! PORT, fez o melhor presente para ZED. ZED está muito contente! - ZED agradeceu à PORT com um sorriso e euforia jamais presenciada por nós.

Naquele dia, todos nossos pais receberam uma mensagem de “WhatsApp” da mãe de ZED agradecendo pelo presente. Ela relatou aos nossos pais que nunca havia presenciado ZED tão contente e interessado em jogar. Ficamos sabendo que ZED jogou Tchoukball por várias semanas em seu quintal brincando com seu cachorro.

ZED tinha até organizado um quadro com ações de rotina que precisava executar lembrando-se das iniciais de PORT.

A letra “**P**” o lembrou sobre “Pesquisar” diferentes formas de jogar a bola contra o quadro de remissão que ganhou de PORT.

A letra “**O**” indicou a necessidade de “Organizar” o material a ser utilizado para chamar o TCHOUK, locais onde seriam guardados e utilizados. Além de todos que acessariam o quadro de remissão e a bola.

Já a letra “**R**” fez com que ZED se preocupasse com o “Registro” das ações que envolviam esforços dele próprio e seus pais.

E por fim, a letra “**T**” lembrou ZED de que estava “Treinando” a cada movimento repetido de lançamento da bola contra o quadro de remissão para chamar seu cãozinho TCHOUK.

Figura 30. Ilustração do quadro elaborado por ZED com ações que precisaria executar para chamar seu cãozinho Tchouk, lembrando-se das iniciais de PORT.

<i>ROTINA DO ZED PARA CHAMAR O CÃOZINHO TCHOUK</i>	
<i>P</i> <i>ESQUISAR</i>	<ul style="list-style-type: none"> - REGRAS DO JOGO - DIFERENTES FORMAS DE JOGAR A BOLA NO QUADRO - PERTO, LONGE - FRACO, FORTE - BAIXO, ALTO - LADO DIREITO, LADO ESQUERDO - MÃO DIREITA, MÃO ESQUERDA - SEM SALTO, COM SALTO - PARADO, CORRENDO
<i>O</i> <i>RGANIZAR</i>	<ul style="list-style-type: none"> - DEIXAR QUADRO E BOLA NO QUINTAL - USAR QUADRO E BOLA PELA CASA PARA CHAMAR O TCHOUK - TODOS USAM O QUADRO E A BOLA
<i>R</i> <i>EGISTRAR</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ZED CHAMOU TCHOUK ----- VEZES POR DIA - MAMÃE DE ZED CHAMOU TCHOUK ----- VEZES POR DIA - PAPAÍ DE ZED CHAMOU TCHOUK ----- VEZES POR DIA
<i>T</i> <i>REINAR</i>	<ul style="list-style-type: none"> - NÃO PODE CHAMAR TCHOUK COM A VOZ, SÓ JOGANDO - JOGAR BOLA NO ALVO PARA CHAMAR O TCHOUK

Conforme relato da mãe de ZED, ninguém mais em casa podia chamar o cachorrinho THOUCK pelo nome, somente jogando a bola contra o quadro de remissão criado por PORT. ZED proporcionou que todos em sua casa treinassem Tchoukball.

O atencioso ZED esteve sempre atento a todos os ensinamentos do Sr. CLARO, do Sr. PORTUGA e, apesar de não se sentir tão confiante para jogar a bocha e o voleibol adaptado, aprendeu todas as estratégias ensinadas. Chegava até a nos orientar em alguns treinos e jogos. Quando vimos ZED jogando Tchoukball nos surpreendemos, pois considerando que ele não tinha participado dos treinos anteriores, seu posicionamento em quadra e técnica para jogar eram impressionantes. Também, imagina quantas vezes ele deve ter chamado o cãozinho TCHOUK nas últimas semanas.

Nossa confiança para a Liga estava cada vez maior.

Nosso professor de Educação Física havia aceitado o convite para ser técnico do time junto com o Sr. PORTUGA. Ele era excelente para ensinar estratégias de jogo. Nossa equipe estava completa. Só faltava escalar o time para o “**Apito Inicial**”!

Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”

Inúmeras atividades envolvem a necessidade de coletar dados sobre os acontecimentos para acompanhamento dos resultados que possibilitará a análise de informações para que uma decisão seja tomada. A gestão de um time esportivo é um exemplo disso, já que, a todo o momento, a partir de uma quantidade diversificada de informações, decisões importantes devem ser tomadas.

Decidir onde um jogador deve realizar a jogada, qual sua posição na quadra oferece maior rendimento, qual jogador substituir e por quem, enfim, qual a melhor estratégia ou quais táticas utilizar são informações importantes que uma equipe esportiva pode obter para executar com excelência suas jogadas.

O que antes era feito com lápis e papel, hoje se utiliza de programas avançados com diferentes processos de análise. Alguns chegam a ser acionados por voz, assim os anotadores não precisam desviar a atenção do jogo para registrar os dados, oportunizando um panorama mais completo para as conclusões e futuras tomadas de decisões.

Trata-se de uma ferramenta muito utilizada no esporte de rendimento para obtenção dos registros de dados técnicos e táticos sobre a própria equipe, bem como das equipes adversárias é o *scout*, que revolucionou o sistema de coleta de dados esportivo (ROSE JUNIOR; GASPAR; ASSUNPÇÃO, 2005; MARQUES; PEREIRA; DOS SANTOS, 2010).

Embora a utilização desta ferramenta seja mais comum no esporte profissional, toda e qualquer equipe pode utilizar-se de seus benefícios utilizando-se de estratégias simples. Para isto, basta identificar as informações que se pretende obter e estabelecer como registrá-las. Um exemplo bem simples é acompanhar a quantidade de acertos em um total de lançamentos para estabelecer o percentual de

aproveitamento. Desta forma, os dados são interpretados pelo participante e/ou equipe para fundamentar as tomadas de decisão.

Por sua importância, a ação do “scout” como estratégia para registro dos resultados de performance dos participantes poderá ser estimulada/executada em todas as demais atividades.

No que se refere ao ciclo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a), com o foco para a execução (E) das ações planejadas, a presente atividade destaca-se por orientar e apresentar a ferramenta de *scout* aos alunos como uma alternativa para tomada de apontamentos (esforços para registrar acontecimentos ou resultados) como estratégia para a promoção AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) importante para o acompanhamento das ações e uma ótima execução dos planos e metas.

Quadro 42. Informações sobre Atividade “Scout - Obtendo Resultados”.

Nome:	- “ Scout - Obtendo Resultados ”
Proposta:	- Apresentação de uma ferramenta (<i>scout</i>) para ser utilizada com estratégia de registro dos acontecimentos ou resultados.
Objetivos:	- Registrar os acontecimentos em atividades para que os dados sejam utilizados no acompanhamento e leitura dos resultados para futuras tomadas de decisão.
Descrição breve:	- O professor apresentará a ferramenta do <i>scout</i> e, a cada atividade futura, definirá, em conjunto os alunos, a(s) ação(ões) que deverão ser registradas bem como a forma de registro a ser adotada.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Desafiar os alunos para realizar pesquisas⁽¹²⁾ (procura por informações extras de fontes não sociais) sobre conhecimentos específicos para aprofundamento e/ou descoberta de informações necessárias à(s) atividade(s) futuras. <ul style="list-style-type: none"> - Tema sugerido: pensar em um jogo ou atividade que gosta de realizar e elaborar uma forma de registrar o seu resultado nesta ação. - Durante atividades futuras e/ou no final dos encontros (em roda de conversa) propor que os alunos identifiquem formas de registrar e acompanhar os resultados obtidos (registrar acertos e erros, narrar os acontecimentos, desenhar o que conseguiu e não conseguiu realizar) . Pode-se utilizar diferentes recursos conforme as habilidades de escrita e cálculos de cada aluno (estatística, narrativa e/ou desenho).
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	- Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano em que aplicaram as estratégias de Execução (E) aprendidas (ensinadas pela PORT).
Materiais	- Folhas, pranchetas, lápis e borracha.

Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 30 minutos para apresentação e simulação de jogadas para aprender a técnica de registro dos resultados. - Observação: as ações de registro (<i>scout</i>) serão propostas paralelamente à realização de futuras atividades para que resultados de desempenho sejam registrados para acompanhamento e tomadas de decisão.
--------------------------	---

Fonte: elaborado pelo autor

(¹²) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

Quadro 43. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Scout - Obtendo Resultados**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Iniciativas para organização do material e seleção do local para se registrar as informações.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Iniciativas para pesquisar formas de registro em diferentes atividades.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Realização do registro (<i>scout</i>) propriamente dito.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Realização do <i>scout</i> em diferentes atividades possibilitando aprimorar técnicas de registro.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 14: “Disputando pontos”

Para iniciar esta atividade, os alunos já realizaram pesquisas (procura por informações extras de fontes não sociais) sobre regras do Voleibol Adaptado que serão gradativamente incrementadas à proposta e também já foram apresentados à ferramenta do scout como proposta para registro dos resultados.

Portanto, limitar-se-á o tempo que os alunos poderão permanecer com a bola em mãos conforme estabelece a regra do jogo que define o limite máximo de 04 (quatro) segundos. Este tempo decorre desde a realização da recepção segurando e/ou agarrando a bola, análise do jogo, tomada de decisão e realização do passe ou lançamento pelo participante.

Também será administrado com os alunos uma maneira fácil e ágil de registro das ações para que os resultados parciais sejam analisados a cada pausa e retomada da atividade.

Os jogadores terão um alvo no chão para acertar enquanto quem estiver sem a bola precisará agarrá-la e impedir que toque o alvo.

Quadro 44. Informações sobre a atividade “Disputando pontos”.

Nome:	- “Disputando pontos”
Proposta:	- Relação de competição entre os participantes com registro e análise dos resultados para acompanhamento do desempenho.
Objetivos:	- Estabelecer uma relação de competição com um colega buscando analisar frequentemente os próprios resultados do jogo para identificar possibilidades de ação e aprimoramento da forma de jogar.
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos apresentarão parte do resultado de suas pesquisas⁽¹²⁾. Na quadra, serão estabelecidos os espaços ocupados pelos alunos e demarcados os alvos a serem atingidos para pontuar. - Para cada participante, será estabelecido 2 (dois) alvos (metas adversárias), 1 (um) à direita e outro à sua esquerda; - Em dupla, os jogadores deverão realizar 10 (dez) lançamentos e 10 (dez) defesas. O objetivo será realizar o máximo de pontos acertando os alvos buscando estratégias para superar as ações de defesa de sua dupla; - A realização do <i>scout</i> ⁽¹³⁾ permitirá o registro de todas as ações ofensivas e defensivas para que sejam analisadas pelos alunos em intervalos estabelecidos entre uma rodada e outra de 10 (dez) lançamentos; - Para esta atividade os alunos serão orientados a registrarem e analisarem o próprio desempenho para buscarem aprimoramentos da sua performance;

	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto uma dupla realiza a atividade de disputa uma outra dupla ficará responsável por realizar os registros (<i>scout</i>) e assim sucessivamente; - Entre uma série (constituída de 10 lançamentos de cada jogador) e outra, os alunos serão orientados a pausar a atividade para que analisem os dados do <i>scout</i> e realizem ajustes que julguem necessários às suas ações e estratégias antes de iniciar uma nova série.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deverá estar atento para que as duplas sejam formadas com alunos de nível similar de experiência e habilidade para jogar. Desta forma, as disputas entre os alunos serão equilibradas e as análises do <i>scout</i> poderão ser determinantes para que cada aluno revise seus resultados, corrija possíveis falhas e tente superar o adversário em uma nova tentativa. - Se determinado aluno encontrar dificuldade para registrar suas ações, poderá receber ajuda de um colega ou professor.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano em que aplicaram as estratégias de Execução (E) aprendidas (ensinadas pela PORT).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Bola, bambolê ou fita adesiva para marcar os alvos, prancheta, folha específica para <i>scout</i> com campos para preenchimento, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 40 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 45. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “Disputando pontos” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário, 2004b)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Busca frequente por organização espacial e posicionamento estratégico no jogo que permita aprimorar o desempenho.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Esforços dos alunos para buscar informações extras sobre regras do jogo e sua utilização para criar as jogadas.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar	Leitura de jogo (adversário)	Capacidade de Julgamentos e Tomada de	Registro e análise dos próprios resultados coletados

	acontecimentos ou resultados.	Comportamento tático	decisões	pela ferramenta de <i>scout</i> .
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Séries de repetição das jogadas, registro e análise dos resultados.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 15: “Sugerindo regras”

Conforme os participantes desenvolvem suas habilidades de manipulação, a frequência de erros é cada vez menor. Portanto, para que a ludicidade pelas disputas por pontos continuem existindo e provocando os participantes a se desafiarem diante de um novo contexto, será necessário introduzir variáveis de dificuldade na atividade.

Neste momento os próprios alunos poderão ser provocados a sugerir mudanças na atividade para incrementar seu nível de dificuldade propondo desafios uns aos outros.

Quadro 46. Informações sobre a atividade “Sugerindo Regras”.

Nome:	- “Sugerindo regras”
Proposta:	- Disputa de pontos com regras de jogo estabelecidas pela própria dupla. Os registros das ações para acompanhamento dos resultados também serão estabelecidos por cada dupla.
Objetivos:	- Acrescentar novas regras em uma proposta de disputa para incrementar seu nível de dificuldade sempre buscando alternativas para registro das ações e análise dos resultados.
Descrição breve:	- Utilizando-se dos conhecimentos da pesquisa ⁽¹²⁾ sobre as regras do Voleibol Adaptado, cada dupla estabelecerá novas regras à atividade anterior (Atividade 14 - “Disputando pontos”) para incrementar seu nível de dificuldade. Também deverão ficar atentos para encontrar formas adequadas de registro das ações executadas para acompanhamento dos resultados. - Progressivamente, o professor deverá organizar os alunos para que as disputas ocorram entre duplas (2x2), trios (3x3) e quartetos (4x4).
Sugestão:	- Dentre as possibilidades de variação do nível de dificuldade destaca-se: <ul style="list-style-type: none"> - diminuir o tamanho da bola; - aumentar o espaço para jogar a bola; - estabelecer distanciamento espacial do alvo para deslocamento; - estabelecer tempo de atraso para dificultar o alcance da bola;

	<ul style="list-style-type: none"> - deslocar-se com um pé só (variar os pés); - utilizar somente uma das mãos para manipular a bola (variar as mãos); - incluir mais de um alvo possível, etc. - envolver a disputa entre duplas (2x2), trios (3x3) e quartetos (4x4), sempre adequando o espaço de jogo; <ul style="list-style-type: none"> - A mesma proposta de atividade poderá ser utilizada para as situações de aprendizagem apresentadas em etapas futuras do projeto; - As atividades de registro pela ferramenta de <i>scout</i> ⁽¹³⁾ devem ser estimuladas para que os alunos acompanhem seus resultados.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidianos em que aplicaram as estratégias de Execução (E) aprendidas (ensinadas pela PORT).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Bola, bambolê ou fita adesiva para marcar os alvos, prancheta, folha específica para <i>scout</i> com campos para preenchimento, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 40 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 47. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Sugerindo Regras**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Busca frequente por organização espacial e posicionamento estratégico no jogo que permita superar o adversário.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Busca por informações extras sobre regras do jogo e sua utilização para criar as jogadas.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Registro e análise dos resultados coletados pela ferramenta de <i>scout</i> .

	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Séries de repetição das jogadas, registro e análise dos resultados.
--	---	---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 16: “Como joga o adversário”

Como forma de registro do desempenho para acompanhamento dos resultados, especialmente nas atividades esportivas coletivas em que há uma disputa com uma equipe adversária, verificar como os jogadores adversários realizam suas jogadas é parte importante da estratégia de jogo pois definirá a organização defensiva e ofensiva da equipe, buscando neutralizar os principais recursos de ataque e explorar as fragilidades defensivas da equipe adversária, respectivamente.

No que se refere ao ciclo PLEA, com o foco para a execução (E) das ações planejadas, a presente atividade destaca-se por orientar os alunos com relação à importância da procura por informações extras de fontes não sociais como estratégia para a AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988).

Para busca de informações sobre os adversários, o *scout* se apresenta como uma ferramenta eficaz para as situações de jogo. Este cenário pode ser relacionado com a busca e/ou criação de ferramentas específicas para a obtenção de informações sobre o próprio desempenho em diferentes contextos, incluindo as atividades de estudo e trabalho. Dentre os possíveis exemplos, utilizar a metáfora do adversário para identificar aquilo que distrai a atenção, atrapalha o desempenho e impede de avançar.

Quadro 48. Informações sobre a atividade “Como joga o adversário”.

Nome:	- “Como joga o adversário”
Proposta:	- Relação de competição entre os participantes para registro das informações sobre ações do adversário.
Objetivos:	- Registrar informações sobre como o adversário está jogando.
Descrição breve:	- Os alunos serão orientados para pesquisar ⁽¹²⁾ e registrar as informações e resultados ⁽¹³⁾ sobre o(s) adversário(s) durante situações de jogos específicas (1x1; 2x2; 3x3).
Sugestão para atividade:	- O professor deverá estar atento para que as duplas ou grupos sejam formadas com alunos de nível similar de experiência e

	<p>habilidade para jogar. Desta forma, as disputas entre os alunos serão equilibradas e informações do <i>scout</i> serão determinantes para motivar os alunos na busca de informações sobre os adversários.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se determinado aluno encontrar dificuldade para registrar suas ações, poderá receber ajuda de um colega ou professor.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a importância da busca por informações sobre os adversários utilizando-se do <i>scout</i> como uma ferramenta eficaz para as situações de jogo. - Relacionar este cenário de jogo com a busca e/ou criação de ferramentas específicas para a obtenção de informações sobre o próprio desempenho em diferentes contextos, incluindo as atividades de estudo e trabalho. - Dentre os possíveis exemplos, utilizar a metáfora do adversário para identificar aquilo que distrai a atenção, atrapalha o desempenho e impede de avançar.
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Bola, bambolê ou fita adesiva para marcar os alvos, prancheta, folha específica para <i>scout</i> com campos para preenchimento, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 50 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

(¹²) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

(¹³) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 49. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Como joga o adversário**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
<p>Execução (E) (pensar durante)</p> 	<p>2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.</p>	<p>Resolução de problemas</p>	<p>Orientação para servir</p>	<p>Busca frequente por organização espacial e posicionamento estratégico no jogo que permita estudar a forma de jogar do adversário..</p>
	<p>4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.</p>	<p>Tomadas de decisão</p>	<p>Criatividade</p>	<p>Esforços dos alunos para buscar informações extras sobre o desempenho do adversário.</p>
	<p>5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.</p>	<p>Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático</p>	<p>Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões</p>	<p>Registro e análise dos resultados do adversário coletados pela ferramenta de <i>scout</i>.</p>

	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Realização de ações durante o jogo e foco para observação/estudo do adversário. Séries de repetição das jogadas, registro e análise dos resultados.
--	---	---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 17: “Como superar o adversário” (estudando o jogo / novas informações)

Uma vez ciente das características e qualidades do adversário, faz-se necessário adequar a forma de Execução (E) das jogadas defensivas e ofensivas da equipe, reajustando os planos para inibir os principais recursos de ataque e explorar as dificuldades defensivas da equipe adversária, respectivamente.

No que se refere ao ciclo PLEA, com o foco para a execução (E) das ações planejadas, a presente atividade destaca-se por convidar os participantes à reiniciar um ciclo de planejamento após avaliarem os resultados obtidos até o momento. Desta forma, correspondendo ao desafio de elaborar um novo plano para executar as jogadas considerando as características do(s) adversário(s) na busca por neutralizá-lo(s) defensivamente e superá-lo(s) ofensivamente.

A busca pela superação do adversário no jogo e sua relação com a metáfora de superação dos adversários no desempenho em atividades de estudo e trabalho pode ser mais uma vez explorada. Desta vez, a partir da definição de estratégias e ações para superação dos adversários que inibem o desempenho escolar e profissional.

Quadro 50. Informações sobre Atividade “Como superar o adversário”.

Nome:	- “Como superar o adversário” (estudando o jogo / novas informações)
Proposta:	- Relação de competição entre os participantes com registro e análise dos resultados e ênfase na análise das ações do adversário para propor alternativas que possibilitem superá-lo.
Objetivos:	- Analisar informações sobre como o adversário está jogando para procurar superá-lo.

<p>Descrição breve:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos refletirão e discutirão sobre os resultados de suas pesquisas⁽¹²⁾ e registros ⁽¹³⁾ sobre o(s) adversário(s) durante situações específicas (1x1; 2x2; 3x3; 4x4) em espaços reduzidos até que estejam preparados para o jogo de voleibol (6x6) na dimensões oficiais da quadra. - Serão então orientados para elaborar novas formas de executar as ações com foco no objetivo de explorar as fragilidades e superar as qualidades já avaliadas do(s) adversário(s). - Para isto os alunos serão orientados e instigados para buscar soluções que culminem na utilização e variação de recursos técnicos e táticos: <ul style="list-style-type: none"> - Exemplo de recursos técnicos: <ul style="list-style-type: none"> - Drible: <ul style="list-style-type: none"> - ameaçar jogar de um lado e lançar para outro; - ameaçar jogar forte e lançar fraco; - ameaçar fraco e lançar forte; - Finta de corpo: <ul style="list-style-type: none"> - Virar o corpo para um lado e lançar a bola para o lado contrário; - Dar uma passo para um lado e jogar a bola para o lado oposto; - Realização de passes antes do lançamento: <ul style="list-style-type: none"> - lançar a bola de surpresa no segundo toque; - encontrar um jogador melhor posicionado para realizar o lançamento no terceiro e último toque; - Exemplo de recursos táticos: <ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento estratégico em quadra; - Organização do rodízio; - Sistema tático escolhido pela equipe.
<p>Sugestão:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deverá estar atento para que as duplas, trios quartetos e/ou equipes sejam formadas com alunos de nível similar de experiência e habilidade para jogar. Desta forma, as disputas entre os alunos serão equilibradas e as análises do <i>scout</i> poderão ser determinantes para que cada aluno revise seus resultados, corrija possíveis falhas e tente superar o adversário em uma nova tentativa. - Se determinado aluno encontrar dificuldade para registrar suas ações, poderá receber ajuda de um colega ou professor. - Enfatizar a orientação aos alunos para que o foco esteja na execução das ações planejadas para superar o adversário. - Sugerir que os alunos realizem pesquisas sobre recursos técnicos e táticos no voleibol adaptado.
<p>Sugestão para discussão e reflexão na roda de conversa :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar este cenário de jogo com a proposta e execução de ações que permitam superar os adversários do próprio desempenho em diferentes contextos, incluindo as atividades de estudo e trabalho. - Dentre os possíveis exemplos, utilizar a metáfora do adversário para discutir sobre como inibir aquilo que distrai a atenção, atrapalha o desempenho e impede de avançar. - Sugerir como atividade extra a identificação/criação/apresentação de uma estratégia de solução/superação de um obstáculo/adversário que atrapalhe o desempenho nas atividades de estudo e/ou trabalho.

Materiais	- Bola, bambolê ou fita adesiva para marcar os alvos, prancheta, folha específica para <i>scout</i> com campos para preenchimento, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	- 60 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

(¹²) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

(¹³) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“*Scout* - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 51. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Como superar o adversário**” (estudando o jogo / novas informações) e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Busca frequente por organização espacial e posicionamento estratégico no jogo que permita superar o adversário.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Esforços dos alunos para buscar informações extras sobre o desempenho do adversário e utilização destas para criar estratégias que possibilitem superá-lo.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Registro e análise das informações sobre o adversário para busca de soluções que possibilitem superá-lo.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Busca e realização de ações para superar o adversário. Séries de repetição das jogadas, registro e análise dos resultados.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 18: “Quadro tático”

As experiências oportunizadas pelas atividades do projeto permitiram aos alunos desenvolver e aprimorar habilidades técnicas para jogar e, gradativamente, incorporá-las às ações estratégicas que lhes possibilitam explorar o universo tático do jogo. Taticamente, os alunos que compõem uma equipe precisam se organizar espacialmente no ambiente de jogo definindo as posições de acordo com os perfis de cada jogador.

Os alunos deverão considerar que o rodízio exige a movimentação de todos por todas as áreas e posições da quadra. Portanto, para organização tática será necessário considerar como os jogadores ofensivos podem atacar mesmo quando seu posicionamento no rodízio seja na zona de defesa. Assim como possibilitar que um jogador defensor seja eficiente para o sistema defensivo da equipe mesmo quando seu posicionamento no rodízio seja na zona de ataque.

Portanto, a organização tática se faz importante desde a escalação para posicionamento dos jogadores antes do início do jogo. Para isto, é possível utilizar-se de folhas de papel (ou quadro tático de metal com imã) com o desenho da quadra para que sejam ilustrados os posicionamentos dos jogadores. Além disso é possível simular nas pranchetas as possíveis trajetórias da bola lançada para que os jogadores sejam posicionados defensiva e ofensivamente a cada nova situação de jogo.

No que se refere ao ciclo PLEA, com o foco para a execução (E) das ações planejadas, a presente atividade destaca-se por convidar os participantes a executarem na quadra as simulações planejadas no quadro tático. Ao transferir as ações simuladas no quadro tático para o posicionamento e movimentação em quadra, a cada situação de jogo proposta, os alunos utilizam-se, das estratégias de promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) para a execução das ações organizando e transformando constantemente o posicionamento no espaço de jogo, respondendo à busca incessante por informações sobre as ações dos adversários para executar as jogadas, registrando os acontecimentos para acompanhar o desempenho e repetindo as ações a cada nova situação de jogo.

Caso algum aluno apresente dificuldade para transferir as informações visuais do quadro tático para o ambiente de jogo, o professor poderá identificar as partes da quadra por cores, números ou outro símbolo de conhecimento dos alunos. Desta forma, quadro tático e ambiente de jogo serão referenciados por informações de

posicionamento com referências que facilitarão a identificação dos locais e compreensão das movimentações.

Quadro 52. Informações sobre a atividade “**Quadro tático**”.

Nome:	- “ Quadro tático ”
Proposta:	- Posicionamento dos jogadores da equipe em quadra prevendo suas ações ofensivas e defensivas a serem executadas durante o jogo.
Objetivos:	- Elaborar uma organização tática dos jogadores em quadra prevendo suas possibilidades de movimentação ofensiva e defensiva.
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Em papel, quadro tático ou maquete os participantes elaborarão em conjunto ilustrações sobre o posicionamento e movimentação dos jogadores. - O professor deverá retomar informações pesquisadas ⁽¹²⁾ pelos alunos e orientá-los para a realização do rodízio. - Os alunos deverão ser questionados sobre as escolhas de posicionamento considerando as possibilidades de ações defensivas (cobertura dos espaços para impedir que a bola lançada pelo adversário toque o solo) e também ofensivas (possibilidades de deslocamento dos participantes para executar a ação ofensiva).
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com o nível de compreensão dos alunos, a ilustração do posicionamento e simulação de movimentações poderá ser realizada para o início do jogo e também para cada nova posição assumida pelos jogadores em resposta à exigência do rodízio; - Os resultados provenientes de cada formação do rodízio poderão ser registrados na forma de <i>scout</i> ⁽¹³⁾ para que os participantes obtenham e acompanhem informações sobre o desempenho da equipe. - Utilização de planilhas táticas com peças móveis que deslizam sobre uma prancheta para os jogadores simularem os posicionamentos em jogo (na ausência de um quadro tático com peças imantadas, pode-se utilizar tampas de garrafa pet sobre uma prancheta com desenho da quadra). - Caso algum aluno apresente dificuldade para transferir as informações visuais do quadro tático para o ambiente de jogo, o professor poderá identificar as partes da quadra por cores, números ou outra nomenclatura de conhecimento dos alunos. Desta forma, quadro tático e ambiente de jogo serão referenciados por informações de posicionamento com referências que facilitarão a identificação dos locais e compreensão das movimentações.
Materiais	- Bola de voleibol, rede ou corda, quadro tático com peças imantadas ou pranchetas com folhas de papel, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	- 60 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 53. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Quadro tático**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Distribuição e organização dos jogadores para realização das ações.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Procura por informações sobre regras do jogo e busca de alternativas para
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Ilustração para organização dos jogadores em quadra e registro do desempenho da equipe em cada formação.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Organização dos posicionamentos e realização dos deslocamentos defensivos e ofensivos que ocorrem durante todo o jogo.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 19 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VI)

c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte VI)

Apito Inicial!

Tínhamos planejado nossa forma de jogar e nossa equipe já estava escalada pelo nosso Professor e o auxiliar técnico Sr. PORTUGA. Na semana que treinamos os posicionamentos em quadra, todos os jogadores do time sugeriram posições e movimentações para jogar.

Chegou o grande dia da estreia na Liga. Faltavam poucas horas para o jogo começar! Estávamos muito ansiosos e com “fome de bola” para colocar em prática todos os nossos esforços e aprendizados dos treinamentos.

Enquanto nos arrumávamos para o jogo, reparamos um sorriso diferente em ZED. PORT foi a primeira a nos chamar a atenção.

- Olha só para o ZED pessoal, nem parece aquele garoto que se recusava a jogar, não é? - Observou PORT.
- Pois é, que tinha medo e nem queria segurar a bola. - Complementei.
- ZED aprendeu a jogar com PORT, DEZ e IVO. Obrigado! Agora ZED consegue jogar. - Disse ZED, agradecido e emocionado.
- Nós que lhe agradecemos ZED. Também aprendemos muito com você meu amigo.

Tudo bem que ZED já estava bem entrosado conosco, mas ele continuava com um sorriso no rosto que me causou estranheza e curiosidade.

No mesmo instante, DEZ se queixou de um mal cheiro dentro do vestiário.

- Que cheiro é esse pessoal? - Reclamou DEZ.

Todos já haviam notado um sorriso diferente de ZED. Então não resisti e acabei lhe questionando.

- O que houve ZED? Por que está tão contente? Que sorriso é esse que não acaba nunca? - Perguntei em tom amistoso e lúdico enquanto me

- divertia com a manifestação espontânea de ZED que tentava conter uma gargalhada.
- Ele está contente por poder jogar conosco. Elementar meu caro IVO.
 - Justificou DEZ.
 - Tem algo a mais que isso ZED? - Questionou PORT.
 - ZED quer trocar meia chulezenta com os amigos do time. - Enfim, ZED disse o que estava pensando e caiu na gargalhada.
 - Que história é essa de trocar meia chulezenta? - Perguntou DEZ, preocupado.
 - Que desafio difícil você lançou para o DEZ em ZED. Até onde sei, ele só coloca meias lavadas com amaciante de sua preferência, que ele mesmo passa, dobra e guarda separada por cores na segunda gaveta da cômoda. - Eu relatei a cena que presenciei algumas vezes na casa do DEZ.
 - ZED quer trocar meia chulezenta para provar amizade. - Disse ZED.
 - Que forma mais estranha de provar a amizade em ZED! Não podemos trazer uma meia limpa no próximo jogo para trocarmos? - Disse DEZ enquanto começava a aceitar o desafio para provar sua amizade.
 - ZED superou vários desafios por nós não é mesmo? O que é uma meia chulezenta perto disso DEZ? - Acrescentou PORT tentando ajudar a convencer o amigo DEZ.
 - Está bem ZED, como prova de nossa amizade e lealdade. - Aceitou DEZ.

Foi emocionante vestir aquele lindo uniforme épico com que o Sr. PORTUGA nos presenteou. Entramos na quadra para aquecer e logo fomos convidados para o cerimonial com o entoamento do Hino Nacional seguido dos respeitosos cumprimentos a cada um dos adversários.

Só faltava fazer o juramento do atleta para iniciarmos o jogo. Em um abraço único entre todos do time reunidos em um círculo repetimos em alto tom, com convicção, e vibração: “Juro o **PLEA** utilizar! **PL**anejar para jogar, decidir para **Executar**, e **Avaliar** quando perder ou ganhar!”

E logo veio o apito inicial. Estávamos atentos a cada detalhe pois sabíamos que vencer o primeiro jogo era decisivo para que pudéssemos nos classificar. Com a ideia criativa de PORT, estávamos sempre atentos às estratégias para **EXECUTAR** bem as jogadas.

PORT não nos deixava esquecer de nenhum detalhe:

- Pessoal! Fiquem atentos a cada detalhe para executarem bem as jogadas. Lembrem-se no meu nome, ok?

- Sim PORT, jamais vamos esquecer. - Concluiu DEZ.

A letra “**P**” de seu nome nos lembrava de “Pesquisar informações” sobre o jogo para buscar soluções. Nós combinamos de assistir ao jogo da equipe adversária para sabermos como eles jogavam. Além disso, toda semana, eu, DEZ, PORT e ZED pesquisávamos jogadas ensaiadas na internet e no “YouTube” para surpreender o adversário e utilizar diferentes espaços da quadra durante os jogos. Além disso, havíamos combinado de observar atentamente a movimentação e maneira de jogar do adversário durante os primeiros minutos de cada partida para organizar nossa forma de jogar.

A letra “**O**” nos lembrava que precisávamos nos “Organizar” na quadra para realizar as jogadas.

Durante os treinos, combinamos que nos distribuiríamos organizadamente na quadra respeitando o esquema tático com: 4 alas, 2 pivôs de referência e um pivô central.

Jogaram 2 alas em cada lado da quadra. Eles finalizavam as jogadas com arremessos nos quadros de remissão. O DEZ era nosso especialista nesta posição, a cada treinamento ele melhorava a forma de executar os arremessos.

Como o jogo do Tchoukball permite que a jogada seja finalizada nos dois lados da quadra, eu e o ZED éramos os pivôs de referência posicionados na frente dos quadros de remissão.

Completando a escalação, ninguém melhor e mais criativa que a PORT para jogar como pivô central que distribuiria o jogo e ficaria no meio da quadra.

A letra “**R**” não nos deixava esquecer da importância do “Registro de Resultados” para acompanhar nosso desempenho de acordo com as metas pré-estabelecidas.

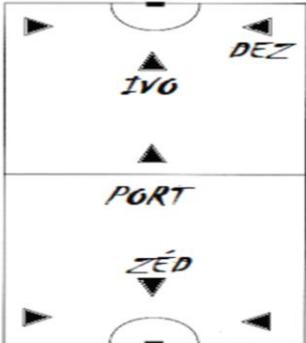
Como era nosso jogo de estreia, para o primeiro tempo, planejamos explorar as laterais da quadra para surpreender o adversário em suas limitações de marcação pelas alas. Acrescentamos as jogadas pelo meio somente na segunda metade do jogo. Não podíamos deixar a equipe adversária abrir muitos pontos de vantagem no início do jogo para que estivéssemos confiantes para superá-los na etapa final.

Durante o jogo, nossa equipe conseguiu um aproveitamento excelente nas finalizações, mas tivemos muitas dificuldades na marcação de nossos adversários que exploravam muito bem as laterais da quadra para realizar as jogadas.

Acompanhando e registrando os resultados do jogo, conseguimos melhorar a marcação pelas alas e vencemos o primeiro desafio. O placar foi apertado, mas conseguimos vencer e estávamos bem perto da classificação.

Por fim, ao lembrar da letra “T” sabíamos da necessidade de “Treinar”, repetindo e memorizando os movimentos e jogadas para aprimoramento da nossa técnica e aprendizagem de habilidades. Tivemos êxito no primeiro desafio mas ainda precisávamos treinar bastante.

Figura 31. Ilustração do quadro com registro para execução e monitoramento das ações técnicas e táticas planejadas para o jogo, lembrando das iniciais de PORT.

<i>Hora do Jogo: Execução TÉCNICA e TÁTICA</i>	
P <small>ESQUISAR</small>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Informações sobre o jogo: regras, técnicas e táticas;</i> - <i>Ações dos jogadores em cada posição;</i> - <i>Assistir ao jogo da equipe adversária (saber como jogam para impedir suas jogadas e explorar fragilidades);</i> - <i>Jogadas ensaiadas na internet e no YouTube para surpreender o adversário;</i> - <i>Utilização dos diferentes espaços da quadra.</i>
O <small>ORGANIZAR</small>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esquema tático com:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>2 alas direita (AD)</i> - <i>2 alas esquerda (AE)</i> - <i>2 pivôs de referência (PR)</i> - <i>1 pivô central (PC)</i> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;">  </div>
R <small>REGISTRO</small>	<ul style="list-style-type: none"> - <u><i>Registro de Resultados</i></u> - <i>Acompanhamento do nosso desempenho de acordo com as metas pré-estabelecidas.</i>
T <small>TREINAR</small>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Repetir e memorizar movimentos e jogadas</i> - <i>Aprimoramento da técnica</i> - <i>Desenvolvimento de novas habilidades</i> - <i>Posicionamento tático.</i>

Atividade 19: “Treinamento específico” (a vez do Tchoukball)

Embora o jogo do Tchoukball não permita o contato físico e possibilite à todos os participantes uma condição de iniciar e concluir sua participação sem que seja surpreendido e obstruído por um adversário, a possibilidade de variação das jogadas coletivas, movimentação por todas as partes da quadra, utilização de ambas as metas para buscar pontuar e múltiplas trajetórias que se pode imprimir à bola no momento do lançamento no quadro de remissão, permitem incluir esta modalidade coletiva entre aquelas com alta imprevisibilidade e complexa exigência tática.

As bolas lançadas pela equipe adversária na direção dos quadros de remissão assumem uma trajetória reversa exigindo que todos os jogadores da equipe participem ativamente do sistema defensivo posicionando-se taticamente para aguardar a conclusão da jogada objetivando que um dos seus jogadores segure a bola sem deixá-la cair no chão.

Portanto, para cada jogada os participantes, individualmente e coletivamente, ofensivamente e defensivamente, deverão realizar planejamentos, executar ações e avaliar os resultados para continuidade do jogo.

É o momento de apresentar regras básicas do Tchoukball e aplicar/transferir as técnicas desenvolvidas e processos táticos assimilados nas atividades anteriores considerando as especificidades da modalidade.

A experimentação introdutória do Tchoukball permitirá ao participantes deparar-se com a execução técnica e comportamento tático aplicado em situações específicas de jogo e assim, avançar no ciclo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) para a fase do avaliar (A).

O ciclo PLEA se concretiza a cada ação de planejamento (PL) que resulta na execução (E) de uma jogada e posterior necessidade de avaliação (A) do seu impacto resultante no jogo para originar a necessidade de um novo ciclo PLEA.

Apesar de convidar os participantes para a fase de avaliar (A), o foco neste momento ainda é a execução (E) das ações técnicas e táticas aplicadas no Tchoukball. A cada situação de jogo, os alunos posicionam-se e movimentam-se em quadra, utilizando-se, das estratégias de promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) para a execução das ações organizando e transformando constantemente o posicionamento no espaço de jogo, respondendo à busca incessante por informações sobre as ações dos adversários para executar as jogadas defensivas e ofensivas,

registrando os acontecimentos para acompanhar o desempenho e repetindo as ações a cada nova situação de jogo.

Quadro 54. Informações sobre Atividade “Treinamento específico (a vez do Tchoukball)”.

Nome:	- “Treinamento específico (a vez do Tchoukball)”
Proposta:	- Vivência no jogo de Tchoukball para reconhecimento das exigências técnicas e táticas da modalidade.
Objetivos:	- Executar os conhecimentos técnicos e táticos desenvolvidos em etapas anteriores de forma aplicada no Tchoukball.
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos serão convidados para vivenciar o jogo de Tchoukball utilizando-se dos conhecimentos técnicos e táticos já desenvolvidos nas vivências de atividades anteriores com a modalidade do Voleibol Adaptado. - O professor orientará os alunos para que estejam atentos à fase de Execução (E) referente ao modelo PLEA: <ul style="list-style-type: none"> - organizando e transformando constantemente o posicionamento no espaço de jogo, - buscando por informações sobre as ações dos adversários para executar as jogadas defensivas e ofensivas; - registrando os acontecimentos para acompanhar o desempenho⁽¹³⁾; - repetindo as ações a cada nova situação de jogo.
Sugestão:	- Desafiar os alunos para buscar informações ⁽¹²⁾ sobre regras e posições táticas do Tchoukball. Estas informações serão apresentadas e incrementadas de forma gradativa em atividades futuras do projeto para aprofundamento das ações táticas no jogo.
Sugestão para reflexão (roda de conversa)	- De forma introdutória, poderá ser realizada reflexões com os alunos sobre as exigências de complexidade e imprevisibilidade do jogo Tchoukball antecipando que estas características os levarão para a fase de avaliação (A) do ciclo PLEA (Rosário, 2004b).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Pranchetas com papel, caneta ou lápis e borracha; - Bola de Handebol/Tchoukball; - Quadros de remissão específicos para a modalidade Tchoukball.
Tempo aproximado:	- 40 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 55. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Treinamento específico (a vez do Tchoukball)**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Organizar-se no espaço e administrar os novos materiais de jogo e diferentes interações com os pares considerando as novas regras do Tchoukball.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Aquisição de informações sobre o novo jogo, formas de aplicação técnica e de organização e comportamento tático.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Registros dos acontecimentos para acompanhar o desempenho (ações técnicas e táticas).
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Repetição das ações técnicas e táticas para realização do jogo.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 20: “Escalando o Time”

Depois de experimentar vivências espontâneas do jogo de Tchoukball, receber orientações e certificar-se da importância de planejar para executar as jogadas, será o momento de aprofundar os conhecimentos sobre as estratégias táticas de organização para o jogo. Para isto, serão apresentadas aos alunos as posições de jogo e respectivas áreas da quadra onde cada jogador atua.

Com relação ao modelo PLEA o foco neste momento é a execução (E) das ações táticas aplicadas no Tchoukball. Conhecer um modelo de organização tática e aplicá-lo na prática do jogo com atenção à posição em que se está jogando, ações

exigidas em cada posição e respectivas movimentações pelos espaços específicos da quadra.

Nesta etapa, vale oportunizar como proposta de experiência e aprendizado que todos os alunos atuem em todas as posições de jogo para que gradativamente assumam uma posição específica que corresponda ao seu interesse e perfil (habilidades técnicas, táticas e características de jogo).

Para que a escolha por uma posição tática aconteça, os alunos devem ser orientados de que a cada situação de jogo, precisam assumir uma posição e movimentação específica na quadra, correspondente à posição em que está atuando. A opção por uma posição de jogo pode ser mais assertiva quando se orienta os alunos a utilizarem-se das estratégias de promoção da AA (Zimmerman, 1986; 1988) para a execução das ações: organizar e transformar constantemente o posicionamento no espaço específico de jogo, buscar incessantemente informações sobre as ações dos adversários na posição correspondente para executar jogadas defensivas e ofensivas específicas, registrar os acontecimentos para acompanhar o desempenho e repetir as ações a cada nova situação de jogo na busca de aprimoramento técnico e tático.

Quadro 56. Informações sobre a atividade “**Escalando o time**”.

Nome:	- “ Escalando o time ”
Proposta:	- Vivência das posições e ações táticas básicas do Tchoukball para organização de uma equipe.
Objetivos:	- Conhecer e vivenciar experiências sobre as posições táticas do Tchoukball em situações de jogo; - Realizar a escalação/posicionamento tático da equipe.
Descrição breve:	- Possibilitando a realização de um diálogo com os alunos, que poderão participar ativamente oferecendo informações de pesquisas realizadas sobre o jogo, o professor apresenta, representa em quadro tático e orienta a transferência das informações para execução de uma organização tática tradicionalmente utilizada na quadra de Tchoukball: <ul style="list-style-type: none"> - 2 alas direitos e - 2 alas esquerdos - 2 Pivôs do quadro - 1 Pivô Central - Para cada posição apresentada aos alunos, o professor poderá fazer questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> - Qual o espaço da quadra este jogador deve ocupar? - O que ele deve e pode fazer? - Como ele poderá fazer? - Para que ele deve fazer? - Com os questionamentos e orientações, pretende-se provocar que os alunos participem ativamente da construção de um esquema tático, articulando-o não somente com o posicionamento, mas com

	<p>as ações táticas. Desta forma, a construção do conhecimento se dará pelos próprios alunos, sob mediação do professor :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alas: normalmente são os que tentam finalizar em cada um dos quadros (seus lançamentos podem oferecer à bola trajetórias mais imprevisíveis); - Pivôs de quadro: que ficam de referência, cada um à frente de um quadro, podendo finalizar ou realizando assistências para a finalização dos alas; - Pivô central: aquele que atua no centro da quadra para a distribuição das jogadas. <ul style="list-style-type: none"> - Na quadra, os alunos serão orientados à experimentar jogar em todas as posições assumindo as características de jogo específicas para cada posição tática assumida. - Para finalizar, considerando as habilidades técnicas e táticas dos jogadores em articulação com as posições de jogo e suas exigência, os alunos de cada equipe executam uma escalação que julgam apropriada e organizam-se para a realização de um jogo com a formação/posicionamento sugerido. - Cada equipe terá uma prancheta para registrar as informações de desempenho dos jogadores⁽¹³⁾.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer espaço para diálogo com os alunos para que possam apresentar os resultados da pesquisa⁽¹²⁾ sobre as posições de jogo do Tchoukball identificando as áreas da quadra onde cada jogador atua, suas principais ações, etc; - Caso não tenham realizado a pesquisa, sugere-se que estudem e representem no quadro tático, folha de papel ou na própria quadra qual a melhor organização possível dos atletas atribuindo nomes que julgam adequados às posições conforme o posicionamento na quadra; - Pode-se realizar marcações de fita adesiva na quadra para servir de referência e facilitar a orientação espacial dos alunos; - É importante oferecer um retorno com mensagens (feedbacks) positivas para os alunos que realizarem as atividades. - Orientar os alunos para criar formas de registrar as informações de desempenho dos jogadores em cada posição de jogo⁽¹³⁾.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro tático ou pranchetas com papel, lápis e borracha (tampas de garrafa podem ser utilizadas como opção); - Bola para Tchoukball (a mesma do Handebol); - Quadros de remissão específicos para a modalidade Tchoukball; - Fita adesiva para demarcação.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 60 a 120 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 57. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Escalando o time**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Execução (E) (pensar durante) 	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir	Frequentes experimentos de organização coletiva dos alunos pela quadra para até se alcançar uma formação adequada.
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Criatividade	Pesquisas realizadas pelos alunos e informações adquiridas durante os experimentos nas diferentes posições de jogo.
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões	Registro das posições de cada aluno na formação tática e respectivos apontamentos sobre o desempenho.
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento técnico (repetição do gesto)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)	Repetição das ações técnicas e táticas em cada posição e opção por uma posição específica para se aprimorar.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 21 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VII)

C) Temporada Eliminatória (Avaliar)

a) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VII):

Reverendo a estratégia

Quando ouvimos o árbitro apitar o encerramento do jogo de estreia, vibramos e comemoramos muito aquela vitória. A sensação de alcançar aquele objetivo foi incrível.

- Não é que aquele ritual das meias chulezentas nos deu sorte mesmo?
- Comentei com o grupo.
- Sério mesmo IVO? Acha que foi sorte ganharmos o jogo hoje? - Questionou-me PORT.
- Nós treinamos com o Sr. CLARO, com o Sr. PORTUGA, pesquisamos jogadas, planejamos cada detalhe para este jogo, acompanhamos nossas ações como a PORT nos ensinou, organizamos nossa tática de jogo... - DEZ enumerou uma série de coisas que tínhamos feito.
- Ensinou ZED ser pivô e fazer pontos. - ZED complementou a lista de DEZ.
- Eu ainda não tinha notado a real importância de tudo que fizemos pessoal! Verdade! Não foi sorte. - Parei para refletir e concluí.
- Claro que não IVO! Foi nosso planejamento e esforço.
- Time do ZED aprendeu PLEA! - ZED demonstrou estar atento e nos lembrou do quanto o PLEA foi importante para aquela nossa conquista.
- Foi planejando que nos inscrevemos na Liga Autorregulatória, que realizamos cada treino, cada jogada... Foi planejando que convidamos a PORT para a Equipe. - DEZ falou me contagiando com sua confiança.

- Pera aí! Vocês planejaram me convidar para a equipe? - PORT perguntou surpresa.
- Pois é PORT, já tínhamos um perfil de uma pessoa com as habilidades que precisávamos para compor a equipe e você era exatamente o que procurávamos. - Disse DEZ.
- Bom para ser sincero, ao te conhecer percebemos que você era bem mais do que procurávamos PORT. - Reconheci.
- Bom, então talvez vocês tiveram um pouco de sorte por me encontrarem. - PORT afirmou sorridente e orgulhosa.
- Sim PORT, neste caso, talvez a sorte tenha conspirado para que fosse você e o ZED nossos amigos e parceiros de time. - Concluiu DEZ.

Estávamos exaustos depois do jogo e fomos para casa descansar já imaginando o quanto teríamos de história para contar na escola sobre nossa brilhante estreia na Liga Autorregulatória.

- Bom pessoal, depois de uma vitória na estreia, o que acham de um passeio mais tarde? Nós merecemos, não é? - Sugeriu PORT.
- Merecemos sim... Mas tem que ser depois do treino. Precisamos avaliar nossos resultados de performance no jogo de estreia. - DEZ nos lembrou em tom de preocupação.
- Relaxa DEZ... Nós saímos na frente. Com esta bela vitória de estreia já estamos praticamente classificados. - Tentei justificar.
- O DEZ tem razão IVO! Precisamos rever os resultados de nossa performance no primeiro jogo e encontrar pontos em que podemos melhorar. Lembra do meu nome, não é? - Argumentou PORT.
- Verdade! Apesar de vencer o jogo, nós permitimos que o adversário fizesse muitos pontos, não é? Precisamos treinar nossa organização defensiva. Se quisermos ser campeões não podemos tomar tantos pontos. - Conclui analisando o jogo.
- É isso mesmo IVO. Não podemos “vacilar”. Cada detalhe é muito importante. - Comentou DEZ.
- Sim pessoal, verdade! Não podemos perder nosso objetivo de vista. - Complementou PORT.
- Sem dúvida merecemos comemorar. Mas sem perder o foco. Queremos ou não ganhar aquele troféu IVO?
- “Siiimm”!!! - Todos afirmaram juntos.
- Pessoal, bem que podíamos comemorar nossa vitória na casa do Sr. CLARO. O que acham? - Sugeriu PORT.
- Seria uma excelente forma de agradecê-lo pelos ensinamentos que foram tão importantes para alcançarmos nossa primeira vitória. - Complementei a sugestão de PORT.

- Excelente ideia pessoal! Só assim avançamos no nosso plano de encontrar o objeto perdido do ZED. - Advertiu DEZ.
- Thouk... ball do ZED? Ôba! - Disse ZED, animado.
- Calma aí ZED, ainda não sabemos se o objeto perdido realmente estará na casa do Sr. CLARO, mas conforme nosso plano este é um dos locais possíveis. - Esclareceu DEZ.
- Concordo DEZ! Já sabemos que o objeto perdido é a bola do cãozinho TCHOUK do ZED. De acordo com a execução do nosso plano, já conferimos que o objeto não está na casa do ZED e não está na escola. Portanto, o único lugar que ZED esteve no dia que perdeu o objeto e que falta procurar é na casa do Sr. CLARO. - Resumi o caso para darmos prosseguimento.
- Elementar meu caro IVO! Aliás, parabéns pela explanação objetiva! - Elogiou-me DEZ.
- Por que o Sr. CLARO não ligou para o ZED e avisou sobre a bola do TCHOUK? - Questionou ZED.
- Ótima pergunta ZED! Talvez meu avô nem tenha percebido que a bola está lá. - Esclareceu DEZ.
- A bola pode ter rolado para um lugar escondido. A casa do Sr. CLARO é grande e cheia de cômodos. Portanto, quem garante que conseguiremos encontrá-la? - Complementei com o questionamento.

Um silêncio pairou no ar durante alguns segundos. Todos aguardávamos uma boa ideia de PORT. Mas foi o ZED que se manifestou.

- ZED tem uma ideia!
- Diga logo ZED! - Manifestou-se PORT curiosa e eufórica.
- ZED leva o TCHOUK para procurar bola. - ZED revelou sua estratégia.
- Uau ZED! Mandou bem demais! - Disse DEZ enquanto aplaudíamos a ideia de ZED.

Precisamos ir até a casa do ZED buscar o TCHOUK para garantir que encontraríamos a bola do cãozinho. Então chegamos tarde na casa do Sr. CLARO e não foi possível convidá-lo para mais um jogo de Bocha.

Assim que chegamos o Sr. CLARO, receptivo e acolhedor, insistiu em nos fazer um bolo para o café da tarde.

Contamos o ocorrido e relatamos o nosso plano para o Sr. CLARO que logo autorizou soltar o cãozinho TCHOUK por sua casa. Não demorou muito e o cãozinho retornou da garagem com uma bola entre os dentes.

- TCHOUK achou bola! ZED está contente! Obrigado! - Afirmou ZED em agradecimento ao Sr. CLARO.

- Parabéns a todos vocês meus jovens amigos e amiga PORT. É como eu sempre digo: “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora”.
- Obrigado Sr. CLARO! Mas o mérito maior é do ZED que teve a ideia de trazer o seu cãozinho para farejar e encontrar a bola. - Agradeceu PORT orgulhosa, representando todos do time.
- Sim! Parabéns pelo plano para encontrarem a bola do cãozinho querida PORT. Mas me refiro principalmente ao plano de jogo que levou o time à primeira vitória da Liga! Parabéns!!! - Disse Sr. CLARO muito empolgado.
- Quisemos vir até aqui comemorar com o Sr. a nossa primeira vitória!
- Vocês me deixaram muito orgulhoso. Que seja a primeira de muitas outras vitórias meus queridos! - Desejou Sr. CLARO, com extrema alegria enquanto seus olhos lacrimejavam.
- Planejamos nosso treinamento utilizando cada letra do seu nome para que muitas vitórias aconteçam Sr. CLARO! Aprendemos muito com o Senhor e por isso somos muito gratos. - Afirmou DEZ.
- É como eu sempre digo... - Afirmou Sr. CLARO até ser interrompido pelo coral ensaiado do time.
- “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora”. - Todos repetiram juntos o bordão do Sr. CLARO.
- Oh não! Estou sentindo um cheirinho de bola fora. - Relatou Sr. CLARO sem que ninguém entendesse.
- Não entendemos Sr. CLARO. O que quer dizer? - Questionou PORT.
- ZED sentindo cheiro de queimado. - Esclareceu ZED.

O Sr. CLARO, ficou meio sem jeito, mas logo se recompôs e foi até o forno retirar o bolo. Como se tivesse feito aquilo de propósito para nos ensinar mais uma de suas lições, elegantemente nos apresentou a forma de bolo queimada e afirmou:

- “Quando ocorre uma tragédia, precisamos rever a estratégia”. - Sr. CLARO lançou mais um de seus bordões.
- Que pena Sr. CLARO! - Lamentei.
- O que estão vendo aqui meus queridos? - Logo nos perguntou o Sr. CLARO.
- Um bolo queimado! - Disse DEZ.
- E o que mais? - Continuou questionando o Sr. CLARO.
- O bolo não cresceu. - Observou PORT.
- Algo mais? - Continuou Sr. CLARO.
- Bolo duro. - ZED concluiu após tocar o bolo com o indicador esquerdo.
- Bom, já temos bastante informações sobre a necessidade de melhorar a receita do bolo correto?
- Sim Sr. CLARO! - Confirmamos juntos.

- Então vamos rever a estratégia: verificar o que fiz de errado e descobrir como melhorar a receita para refazê-la. O que acham?
- Será um prazer Sr. CLARO! - Concordamos empolgados com o convite.

O Sr. CLARO, pacientemente nos apresentou a receita do bolo que sua avó fazia. Refizemos passo a passo cada detalhe da receita, conferindo a quantidade exata de ingredientes, forma de preparo, tempo e temperatura do forno. Concluímos que havia faltado fermento, manteiga e que a temperatura do forno estava muito alta. Atendo aos detalhes, DEZ também notou que a forma não estava untada na primeira tentativa do Sr. CLARO. A revisão destes passos e nova realização da receita resultou em um bolo lindo, apetitoso, fofinho e no ponto certo.

E lá se foi mais uma tarde agradável e cheia de aprendizado com o Sr. CLARO. Quem diria que aprenderíamos tanto sobre planejamento revendo a receita de um bolo que não deu certo. O Sr. CLARO sempre arrumava uma forma de tornar nossos aprendizados inesquecíveis.

Concluímos que a revisão de estratégia poderia ser realizada não apenas para a realização do bolo. Mas para qualquer ação em que utilizássemos o **PLEA**. Imediatamente relacionamos aquela experiência com a necessidade de rever as estratégias de jogo nas atividades de treinamento para a Liga. Passamos a utilizar aquele exemplo do bolo sempre que percebíamos a necessidade de aprimoramento. Para melhorar a performance em um jogo ou alcançar notas melhores nas atividades escolares.

A data do novo jogo se aproximava e precisávamos aprimorar nosso time de maneira tão eficiente como fizemos com a receita de bolo do Sr. CLARO.

Dia de mais um Jogo

E chegou o dia de mais um jogo pela Liga. Como de costume, o Sr. PORTUGA nos contou mais uma daquelas inspiradoras experiências que viveu enquanto era jogador de tchoukball. Ele era muito bom para contar histórias e isso motivava nosso time nas vésperas dos jogos.

Estávamos confiantes e nos sentíamos preparados para mais um jogo da Liga.

Nós já tínhamos assistido um jogo do nosso adversário para estudar a forma como se movimentavam em quadra e suas principais jogadas. Tratava-se de uma equipe muito experiente, com ótimos jogadores e excelente entrosamento tático. Era a equipe que venceu a edição anterior da Liga, e portanto, a favorita para ser bicampeã. Sinceramente, o jogo que assistimos foi uma aula de Tchoukball para nossa equipe de principiantes.

Estávamos cientes do grande desafio que nos esperava e dedicamos nossos esforços no PLEA para poder equilibrar o jogo.

Lembramos do Sr. CLARO para planejar:

- Pessoal, vamos lá...! **“C”onhecendo** nossas habilidades, é o seguinte: Felizmente, ganhamos o primeiro jogo e como classificavam duas equipes por grupo, já estamos classificados. - Nos lembrou PORT.
- É ótimo saber disso PORT. Isto nos conforta e nos deixa mais tranquilos. Diminui a pressão para o nosso segundo jogo. - DEZ respondeu aliviado.
- Pessoal, a equipe adversária é muito forte. Será que temos chance? - Eu perguntei preocupado.
- **“C”onhecemos** nossas habilidades ofensivas certo? - Indagou PORT.
- Sim PORT, no jogo anterior fizemos muitos pontos pelas alas da quadra. O DEZ foi o grande destaque. - Eu respondi.
- Pois é, fizemos muitos pontos, mas tomamos muitos pontos também. - DEZ advertiu.
- Sim pessoal, a equipe do próximo jogo é muito melhor e não podemos correr tanto risco. Treinamos muito nossa movimentação defensiva esta semana e isso será determinante para equilibrarmos o jogo. - Relatou PORT.
- Então vamos ocupar os **“L”ocais** de jogo defensivamente para tentar neutralizar a equipe adversária. Precisamos marcar cada espaço da quadra! - Eu Sugeri.
- Simmm! Principalmente o meio da quadra onde a equipe adversária se mostrou mais forte no jogo que assistimos. - Destacou PORT.
- Ótimo! E poderemos contar com a **“A”judas** uns dos outros para marcar os adversários. - Lembrou DEZ.
- E não podemos deixar de pedir orientações aos nossos treinadores. - Eu complementei.
- É isso pessoal! As **“R”egras** (regulamento) da Liga nos possibilita classificar mesmo com a derrota. Portanto, precisamos assumir um **“O”bjetivo** estratégico neste jogo. - PORT compartilhou seu raciocínio.

- Lembra pessoal... O Sr. CLARO nos ensinou que precisamos ter um objetivo que possamos atingir. Vencer o jogo é quase impossível. - DEZ reconheceu.
- Considerando as circunstâncias, nossa grande vitória será equilibrar o jogo e tomar poucos pontos. - Lembrou PORT.
- ZED vai marcar... ZED não vai deixar adversário marcar ponto. - Concluiu ZED anunciando a estratégia de jogo do time para aquele jogo.
- Sim ZED! Este será o **“O”bjetivo** do time: Tomar poucos pontos! - Eu afirmei com convicção.
- Ótimo! No primeiro e segundo tempo de jogo nossa meta será a marcação. Não permitir que a equipe adversária faça muitos pontos e se distancie no placar. - Sugeriu PORT.
- Isso PORT! Então, se conseguirmos equilibrar o jogo nos dois primeiros tempos, poderemos ser mais ofensivos no último tempo. - Eu afirmei já imaginando um surpreendente placar de empate no minuto final do jogo.
- Sim pessoal, cada meta em seu devido tempo. - Concluiu DEZ.
- Este plano nos permitirá conhecer bem a equipe adversária e nos preparar melhor para os próximos jogos. - Resumiu PORT.
- Verdade PORT! Provavelmente enfrentaremos esta equipe novamente na final da Liga. - DEZ compartilhou sua previsão imaginando que venceríamos os jogos eliminatórios da Liga.
- Isso aí galera. Este plano está demais. Conseguiremos aprimorar nossas habilidades defensivas e conhecer a equipe adversária para então tentar superá-la na grande final da Liga. - Eu afirmei convicto de que teríamos uma revanche na grande disputa pelo Troféu da Liga.

Nosso plano estava adequado à nossa condição e habilidade até aquele momento. Sabíamos que ao equilibrar o jogo, ganharíamos confiança e desenvolveríamos habilidades para os próximos jogos. O que permitiria nosso acesso à grande final da Liga.

E tudo ocorreu como planejamos. Nosso time começou perdendo, mas recuperamos o placar marcando muito bem a equipe adversária e realizando pontos importantes no contra-ataque.

Nossa **“P”esquisa** sobre informações de jogo do adversário foi imprescindível. Nos primeiros dois tempos conseguimos **“O”rganizar** as pessoas do time e neutralizar os ataques adversários pelo meio da quadra.

“R”registramos nossos êxitos de marcação e também as fragilidades da equipe adversária para explorá-las na provável revanche. Nossos ataques pelas alas com o DEZ continuaram sendo nosso ponto forte. A equipe adversária era muito ofensiva e ao realizarmos uma boa marcação, conseguíamos surpreendê-la nos contra-ataque pelas alas.

“T”reinamos muitas jogadas e repetimos nosso contra-ataque pelas alas inúmeras vezes. Foi um excelente teste para memorizarmos as jogadas ensaiadas e até perceber espaços e falhas da equipe adversária para criar novas formas de jogar.

Perdemos o primeiro tempo por diferença de três pontos. Continuamos marcando forte no segundo tempo e a diferença caiu para apenas um ponto. No terceiro tempo, motivados por atingir as metas que estipulamos, fomos mais ofensivos e chegamos a empatar o jogo exatamente como eu havia imaginado.

A diferença é que na minha imaginação eu fazia o ponto da vitória no último lance do jogo. Mas na realidade, recebemos um contra-ataque e perdemos aquele jogo pela diferença de um mísero ponto. Fala sério!

Bom... Os registros do jogo nos ofereceram muitas informações para aprimorarmos nos treinamentos. Aquele jogo foi uma grande aula para nossa equipe pois aprendemos inúmeras novas jogadas que nossos experientes adversários realizaram. E também desenvolvemos muitas habilidades defensivas que deverão ser aprimoradas nos treinamentos para execução nos próximos jogos.

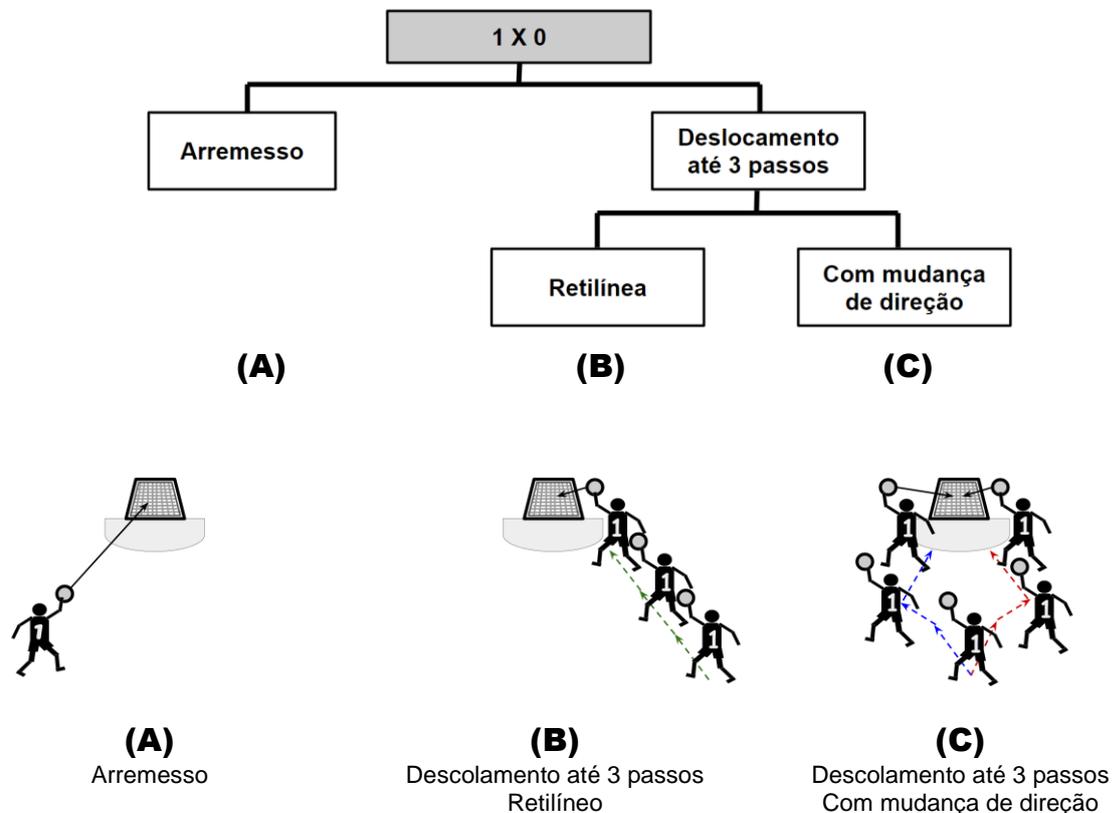
Apesar da derrota, nos classificamos para a etapa eliminatória da Liga. Ficamos muito satisfeitos por atingir nossa meta de equilibrar o jogo com aquela equipe tão experiente. Estávamos confiantes de que evoluiríamos nos treinamentos e teríamos reais chances de vencer a grande final da Liga Autorregulatória.

Atividade 21: “Eu com a bola”

Serão utilizadas bolas de diferentes tamanhos e pesos e por fim a bola de handebol, também utilizada para se jogar o Tchoukball. As atividades devem envolver condução, passes e arremessos. O importante é que os alunos percebam a necessidade de manipular (dominar) a bola de diferentes formas, experimentando ações diferentes. Essas situações de manipulação de bola podem ser realizadas no início de outros encontros como proposta de preparação (ativação muscular) para outras vivências.

Especificamente nos momentos de arremesso, os jogadores se depararam com a vivência da alternativa técnico tática 1 X 0 (SOUZA, 1999), em que o jogador está com a posse de bola e tem a oportunidade de realizar o arremesso com opções limitadas: com ou sem deslocamento.

Figura 32. Alternativas técnico táticas na estrutura 1 x 0 (adaptado de SOUZA, 1999).



No que se refere ao ciclo PLEA, com o foco para a etapa de avaliação (A) das ações já planejadas e executadas, a presente atividade destaca-se pelo potencial de oferecer aos alunos um feedback positivo sobre sua evolução técnica. As atividades anteriores já exploraram e estimularam a manipulação de bola e com certeza todos os alunos puderam evoluir nesta habilidade. Portanto, se faz importante orientar os alunos sobre a possibilidade de comparar os desempenhos de manipulação em etapas anteriores do projeto e o momento atual, instigando-os à tomada de consciência para a auto avaliação no exercício desta e muitas outras habilidades que foram e ainda serão desenvolvidas.

Desta forma, a orientação aos alunos com relação à importância da ação de avaliar (A) (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a) como processo que utilizará das estratégias de auto-consequência e revisão de dados para promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) possibilitará aos alunos a tomada de consciência sobre suas habilidades permitindo-lhes concluir se sua dedicação foi o suficiente ou não em determinada atividade, imaginando a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados e o quanto ainda precisará investir em esforço para se preparar para uma outra atividade ou jogo, respectivamente.

Quadro 58. Informações sobre a atividade “**Eu com a Bola**”.

Nome:	- “ Eu com a Bola ”
Proposta:	- Vivências em habilidades de manipulação de bola básicas para o jogo possibilitando ao aluno refletir sobre sua evolução técnica da recepção, passe e lançamento, habilidades já estimuladas em etapas anteriores do projeto.
Objetivos:	- Executar a repetição de habilidades técnicas já desenvolvidas para aprimoramento das habilidades, ativação muscular e avaliação constante do desempenho técnico.
Descrição breve:	- Cada aluno terá uma bola identificada com o seu codinome (1) e apresentará sua bola ao grupo. - Inicialmente, os alunos serão organizados em duplas e/ou pequenos grupos para executar as atividades técnicas de recepção e passes. - Em seguida, um único grupo será formado com todos os jogadores dentro da quadra de tchoukball, já com os quadros de remissão posicionados. Então cada aluno reiniciará a atividade com a bola de seu codinome. - Será apresentado o seguinte desafio aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Trocar passes com os jogadores de forma que toquem na bola de todos os participantes antes de receber a sua bola de volta.

	<ul style="list-style-type: none"> - De posse da bola com o seu codinome o participante deverá realizar um arremesso no quadro de remissão. Para isto, poderá dar no máximo 3 (três) passos na direção do quadro de remissão escolhido. - No momento do arremesso o jogador desafiará um outro participante para tentar agarrar a sua bola antes que esta toque o solo. - Os jogadores reiniciam a atividade com a bola de outro codinome até que realizem os arremessos com todas as bolas diferentes. <ul style="list-style-type: none"> - Desafiar os participantes para alternar os quadros de remissão escolhido entre um arremesso e outro.
<p>Sugestão:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar bolas de diferentes pesos e tamanhos; - Permitir que uma ou mais bolas sejam retiradas da atividade para facilitar a troca de passes e permitir que os jogadores se desloquem sem a bola pela quadra. - Variar a distância entre os participantes para realização das ações de recepção, passe e lançamento. - Depois de realizada a ativação muscular (aquecimento) pode-se sugerir aos alunos para que registrem os resultados de movimentos em cada habilidade de recepção, passe e lançamento em formato de <i>scout</i>⁽¹³⁾, possibilitando-lhes maior clareza no momento de avaliação do desempenho (lembrar que cada participante realizará um número de passes, recepções e arremessos proporcional ao número de participantes); - Este tipo de atividade pode ser utilizado no início de outros encontros para promover a ativação muscular necessária para continuidade das atividades de cada sessão; - Advertir e orientar os alunos sobre a importância do sincronismo de movimentos do corpo, especialmente dos membros inferiores quadril e tronco para execução das ações de recepção, passe e lançamento. - Progressivamente, ampliar a exigência para que os alunos desloquem-se com ou sem mudança de direção para realizar os arremessos avaliando possibilidades diferentes de movimento. - As informações sobre regras do jogo de Tchoukball serão introduzidas gradativamente a cada sessão e os alunos poderão ser motivados para pesquisar⁽¹²⁾ e apresentar informações sobre suas buscas participando ativamente das atividades que virão à seguir. <ul style="list-style-type: none"> - Dentre os temas interessantes para pesquisa estão: <ul style="list-style-type: none"> - Regras do Tchoukball; - Como são convertidos os pontos; - Quais situações caracterizam faltas; - Posições dos jogadores no Tchoukball; - Posicionamento dos jogadores; - Movimentação tática no Tchoukball. - Identificar cada bola com um codinome dos alunos do grupo.

Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar com os alunos o conceito PLEA e sua aplicação nas atividades, evidenciando a etapa que se inicia no projeto: Avaliação (A). - Solicitar que os alunos cite suas experiências de avaliação das habilidades técnicas expondo exemplos de resultados quantitativos e qualitativos; - Indagar os alunos sobre a qualidade do desempenho apresentado e sobre o que consideram adequado se fazer para melhorar a performance nas habilidades de recepção, passe e lançamento; - Destacar relações com a utilização de estratégias de Auto-Consequências e Revisão de dados (Zimmerman, 1986; 1988). - Retomar as discussões referentes ao codinome ⁽¹⁾: alguns alunos tendem a atribuir codinomes de caráter pejorativo e com certeza as habilidades adquiridas no projeto poderão lhe apresentar uma nova forma de se auto-avaliar bem como buscar um novo codinome mais apropriado.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas de diferentes pesos e tamanhos; - Pranchetas, papel, lápis e borracha.
Tempo aproximado:	- 30 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹⁾ - Representa a retomada da proposta da Atividade 1 (“Minha Camisa do Time”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 59. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Eu com a Bola**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Realização das ações e comparação com o desempenho anterior para certificar-se do quanto avançou em determinada habilidade. Esta conclusão lhe possibilita refletir sobre as auto-consequências.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Conforme a avaliação da habilidade técnica de manipulação, será possível concluir o quanto precisará investir em esforços para se preparar para um novo jogo.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 22: “Nós com a Bola”

Nesta proposta, objetiva-se a manipulação e controle coletivo da bola. Para isto, os alunos serão convidados a colaborarem uns com os outros nas situações em que o manejo de bola ocorre entre duplas, trios, quartetos e/ou quintetos. Ainda não há preocupação com os lançamentos nas metas e realização de pontos, mas sim a movimentação coletiva e ocupação dos espaços pela quadra.

Informações como número máximo de passes entre os jogadores para finalizar a jogada, deslocamento sem a bola, número máximo de passos permitidos com a posse de bola são apresentadas e incrementam as formas de jogar nas duplas e pequenos grupos.

No que se refere ao ciclo PLEA, quanto mais próximo da situação de jogo, mais se aproxima do processo cíclico contínuo do jogar individualmente e coletivamente. Ou seja, os planejamentos (PL) de jogadas ocorrem em espaços de tempo cada vez menores, exigindo uma tomada de decisão e execução (E) em um pequeno espaço de tempo, seguida de sua avaliação (A) que determinará o planejamento seguinte dando início a mais um ciclo PLEA.

Com o foco para a etapa de avaliação (A) das ações já planejadas (PL) e executadas (E), a presente proposta destaca-se pelo potencial de oferecer aos alunos uma avaliação coletiva, ou seja, ainda que um jogador não tenha apresentado um ótimo desempenho, o(s) parceiros(s) podem oferecer sua contribuição e garantir que a meta da dupla ou pequenos grupos seja atingida.

Desta forma, a orientação aos alunos com relação à importância da ação de avaliar (A) como processo que utilizará das estratégias de auto-consequência e revisão de dados para promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) possibilitará aos alunos a tomada de consciência sobre o alcance ou não de metas das duplas e/ou pequenos grupos.

Quadro 60. Informações sobre a atividade “**Nós com a Bola**”.

Nome:	- “ Nós com a Bola ”
Proposta:	- Vivências em habilidades de manipulação de bola ajustando-se às regras do Tchouckball com foco nas ações coletivas em dupla ou pequenos grupos.
Objetivos:	- Alcançar objetivos coletivos em duplas e/ou pequenos grupos em situações de jogo em que se aplicam regras do Tchouckball.
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, deve-se instigar e oferecer espaço para que os alunos apresentem informações resultantes de sua busca⁽¹²⁾ por regras do Tchouckball: <ul style="list-style-type: none"> - Somente algumas regras são importantes para esta atividade, portanto, o professor poderá mediar com as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> - Qual o número de passos um jogador pode percorrer com a posse da bola? - Quantos passes a equipe pode trocar? - Como ocorre o deslocamento dos jogadores sem a bola? - A proposta de atividade é apresentada aos alunos na forma de desafio. Por exemplo: Que dupla (trio, etc.) será capaz de percorrer o espaço da quadra de posse da bola usando as regras do Tchouckball? <ul style="list-style-type: none"> - Durante os desafios: <ul style="list-style-type: none"> - O aluno de posse da bola poderá, no máximo, movimentar-se com 03 (três) passadas; - Sem a bola poderão se deslocar livremente pela quadra; - Os jogadores da equipe podem realizar no máximo 03 (três) passes para concluir o desafio. - As trocas de passes entre os jogadores deverão ocorrer sem que a bola toque o solo; - Vários desafios podem ser propostos com esse objetivo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de passes em duplas ou em trios, - troca de passes com distâncias variadas, - deslocamentos em duplas ou em trios trocando passes, troca de passes em grupo utilizando mais de uma bola, lançamentos etc.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Em pausas entre um desafio e outro, será importante propor aos alunos que avaliem (A) o alcance ou não dos desafios pelo grupo. A partir desta análise, o grupo deve auto-identificar/sugerir a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos. - Outra variação para avaliação (A) seria propor ao grupo de alunos que só poderão avançar para um outro desafio quando concluírem o anterior com êxito. - Sugerir que os alunos busquem formas específicas de registro dos resultados para acompanhar o desempenho conforme proposta da atividade de <i>scout</i>⁽¹³⁾.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar com os alunos o conceito PLEA e sua aplicação nas atividades, evidenciando a etapa de Avaliação (A). - Solicitar que os alunos citem suas experiências de avaliação sobre o alcance de metas coletivas (duplas, trios, etc.);

	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar os alunos sobre a qualidade das ações coletivas e sobre o que consideraram adequado se fazer para melhorar a performance do grupo; - Destacar relações com a utilização das estratégias de Auto-Consequências e Revisão de dados (Zimmerman, 1986; 1988).
Materiais	- Bolas de Tchoukball (Handebol);
Tempo aproximado:	- 30 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

(¹²) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

(¹³) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 61. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Nós com a Bola**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Realização dos planos (PL), execução (E) e avaliação (A) das ações para certificar-se do alcance ou não dos desafios. Concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos pelo grupo.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Momento de pausas entre um desafio e outro para os alunos revisarem as informações e se prepararem para uma nova oportunidade de realização.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 23 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE VIII)

b) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VIII)

Mais do que treinar para a Liga...

Percebi que enquanto treinava para a liga, as habilidades que aprendia para jogar, me permitiam ser melhor nas atividades escolares e mais organizado com meus compromissos. Nos treinos eu aprendia habilidades que seriam importantes para meu futuro profissional.

Naquela semana, após mais um jogo da Liga, a minha estratégia para a vida também estava sendo revista. Conversei sério com minha mãe sobre meu plano para conseguir um emprego e estava prestes a executá-lo. Já estava certo da área em que gostaria de atuar, meu currículo e certificados estavam organizados e eu havia me candidatado em um processo seletivo para um trabalho como jovem aprendiz. Então resolvi contar a novidade para DEZ, PORT e ZED.

Pessoal, já faz um tempo que queria arrumar um emprego para ajudar minha mãe com as contas lá de casa. No início era só arrumar um emprego qualquer, mas quando aprendi a planejar com vocês, e depois das aulas com o Sr. CLARO, eu consegui reconhecer minhas habilidades e estabelecer objetivos para uma área profissional que tenho perfil. Pedi ajuda para o professor e ele me orientou a participar de um programa de aprendizagem profissional. Então eu pesquisei no site e me inscrevi em um processo seletivo.

- Caraca IVO! Que bacana. - Reagiu DEZ com o entusiasmo de sempre.
- Parabéns pela iniciativa IVO! - Complementou PORT.
- Pelo jeito não é só no Tchoukball que você está planejando e executando bem suas ações. Cara, você mandou muito bem! Já sabe até a área que pretende se especializar. - Reconheceu DEZ.
- Pois é, minhas habilidades se relacionam bem com o perfil da área profissional que escolhi. Li em uma pesquisa que os jovens de hoje provavelmente terão cerca de três profissões diferentes em sua carreira. Pelo menos a primeira eu já escolhi. - Afirmei confiante e sorridente aos meus amigos.

- ZED também quer trabalhar no futuro. - ZED afirmou demonstrando entusiasmo com o meu relato sobre atuação profissional.
- E quando será sua entrevista IVO? - Perguntou-me PORT.
- Será nesta semana PORT. Na véspera do jogo. Eu marquei às 16 horas pois temos treino tático neste dia. Eu não poderia perder um treino tão importante como este. - Expliquei aos meus amigos.
- Você está impressionante meu amigo! Conseguiu organizar sua agenda para não faltar ao treino. Você merece mesmo esta vaga. Estamos na torcida por você meu parceiro. - Afirmou DEZ.
- Verdade! Se depender da nossa torcida você com certeza vai conseguir. - Confirmou PORT.
- ZED deseja boa sorte IVO. - Desejou-me o amigo ZED.

Um dia antes da entrevista, já tinha pesquisado o endereço da empresa e separado uma roupa maneira, para impressionar. Também já tinha organizado meus documentos pessoais, currículo e certificados em uma pasta que coloquei na bolsa para não esquecer. Bom estava tudo pronto para mais um grande dia.

- Que bolsa gigante você trouxe hoje IVO.
- Pois é PORT... Depois do treino eu vou tomar um banho e ir direto para a entrevista. Preciso ser pontual e por isso já trouxe tudo o que preciso na bolsa.
- O Sr. CLARO ficaria orgulhoso com toda essa sua dedicação em planejar IVO. - Disse DEZ, lembrando as aulas de planejamento com o Sr. CLARO.
- Verdade DEZ! O Sr. CLARO nos ensinou estratégias importantes. Eu lembrei delas ontem enquanto planejava o meu dia de hoje. - Relatei aos meus amigos.
- IVO... Que bom ter conseguido marcar a entrevista para depois do treino, vamos executar muitas jogadas táticas hoje e sua presença é fundamental. - Lembrou-me PORT.
- Pois é PORT, eu sei que tenho dificuldade na minha movimentação tática e não perderia este treino por nada. Estou até estudando algumas jogadas extras na internet e no youtube quando estou em casa. Sei que preciso melhorar nesta habilidade. - Reconheci.
- Se precisar de ajuda sabe que pode contar com agente né IVO? - PORT e DEZ, sempre prestativos, ofereceram-me ajuda.
- Claro que sei. E com certeza vou precisar! Criei mais jogadas no App de táticas do Tchoukball no meu celular e vou precisar da ajuda de vocês para testar e treinar as jogadas.- Afirmei.
- Demorou! Será divertido! Sua dedicação nos inspira IVO. - Elogiou-me PORT.

- “Tâmo junto”! - Disse ZED
- Obrigado meus amigos! - Agradei a todos.

O sinal logo tocou e nós almoçamos juntos antes de irmos para a praça de esporte. Durante o treino, repetimos algumas jogadas táticas ensaiadas que eu tinha dificuldade. Agora consegui executar a “fugida pelo meio”, “a finta de gato” e a “finalização pela lateral”, jogadas que realizaríamos no próximo jogo da Liga.

Acabou o treino e eu logo fui para o vestiário tomar um banho e me trocar. Próximo do portão de saída da praça esportiva onde treinávamos, procurei por DEZ, ZED e PORT para me despedir quando ouvi um grito.

- IVO espere um pouco... para que tanta pressa? - DEZ perguntou-me.
- DEZ... Preciso ir para a entrevista lembra? - Respondi com pressa.
- Claro que eu lembro. Eu, o ZED e a PORT preparamos uma surpresa. Vamos te acompanhar até a entrevista. Para dar boa sorte!
- Sério...? Vocês são mesmo incríveis! Obrigado pela surpresa!

E antes que eu ficasse sem jeito para agradecê-los pela atenção e amizade fui interrompido pela PORT:

- Quem é que estava com pressa? Vamos! Não tenho tempo a perder. Meu amigo precisa ser pontual em seu compromisso.
- Vamos que vamos! - DEZ convidou-nos para iniciar a caminhada.
- Boa sorte IVO! Estamos torcendo por você. - Ouvi logo que me despedi ao chegarmos no local para a entrevista.

Cheguei todo arrumado, com meu currículo e certificados em mãos e com 15 minutos de antecedência para a entrevista. Logo fui recepcionado pelo Gestor da empresa.

- Boa tarde IVO! Tudo bem? Sou o Sr. Roberto Carlos. Mas pode me chamar de Sr. RC. Muito prazer! Por favor sente-se!
- Obrigado Sr. RC. Prazer em conhecê-lo!
- Bom IVO, tentarei ir direto ao assunto. Gostamos do seu currículo e certificados! Mas aqui em nossa empresa estamos procurando um aprendiz interessado em aprender e desenvolver habilidades que julgamos imprescindíveis.
- Acho isto ótimo Sr. RC. Eu sou muito interessado em aprender novas habilidades.
- Nós seguimos as orientações do Fórum Mundial do Trabalho que destaca 10 habilidades importantes para os profissionais do futuro no ano de 2020.

- Sabe Sr. RC, nas aulas de Educação Física, aprendemos que as habilidades são aprendidas, desenvolvidas e treinadas. Eu e meus amigos desenvolvemos muitas habilidades nos últimos meses aprendendo a nos organizar para planejar e executar ações com maestria.
- Gostei de sua autoconfiança IVO. E como vocês fazem isso?
- Utilizamos o **PLEA** e suas estratégias para realizar nossos treinamentos esportivos. Também deu certo para organizar nossos estudos. Nossa equipe é destaque na Liga Esportiva Autorregulatória e minhas notas escolares melhoraram muito depois que adotei estas estratégias.
- Parabéns! E você acha que estas estratégias te ajudarão no desempenho de seu trabalho.
- Sem dúvida Sr. RC! Eu tenho algumas estratégias importantes para planejar minhas ações.
- Interessante IVO! Quais são estas estratégias? - Questionou-me o Gestor.
- Bom... Um senhor muito sábio me ensinou estas estratégias. O nome dele é Sr. **CLARO**. Soletrando o nome dele, “**C**”, “**L**”, “**A**”, “**R**”, “**O**”, eu estabeleço meus passos: Primeiro procuro “**C**”onhecer minhas próprias habilidades para a atividade. Organizo um “**L**”ocal adequado para trabalhar. Sei que posso solicitar “**A**”judá para alguém com conhecimentos específicos quando necessário. Estudo as “**R**”egras ou características do problema e estabeleço um “**O**”bjetivo claro com etapas e prazos que consiga alcançar.
- Incrível IVO! Isto me mostra que você se destaca em quatro das dez habilidades destacadas pelo fórum mundial: “**Pensamento Crítico**” quando autoavalia suas qualidades para executar um trabalho. “**Resolução de Problemas Complexos**”, quando estabelece seu objetivo planejando etapas e prazos. “**Negociação**” com seus amigos para organizar os espaços e formas de jogar. E “**Gestão de Pessoas**” quando reconhece que precisa de ajuda em assuntos específicos. Procuramos estas habilidades em pessoas para o nosso time de colaboradores da empresa. Mas continue por favor IVO. - Sr. RC esclareceu.
- Quando o Sr. falou sobre etapas de realização e prazos para entrega, estava se referindo à importância dos objetivos e metas. Certo? - Perguntei ao Sr. RC.
- Exato IVO! - Respondeu-me Sr. RC com entusiasmo.
- Acredito que adoraria conhecer o Sr. MARTE, pai do meu amigo ZED. - Acrescentei.
- E por quê está dizendo isso IVO? - Questionou-me o Sr. RC.

- Aprendemos com o Sr. **MARTE** que as metas precisam ser "**M**"edidas, possíveis de serem "**A**"tingidas, "**R**"elevantes, serem alcançadas em um "**T**"empo e ainda serem "**E**"specíficas, ou seja, precisamos saber exatamente o que queremos atingir.
- Estou impressionado com seu conhecimento sobre planejar IVO. É claro! Agora você me deixou muito curioso em saber sobre quais são suas estratégias para executar um plano.
- Claro Sr. RC! Depois que tenho um plano estabelecido, é hora de executar as ações seguindo outras estratégias para acompanhamento.
- E quais estratégias são estas IVO? - Questionou-me o gestor.
- Bom, esta eu e meus parceiros DEZ e ZED aprendemos com a nossa melhor amiga PORT. Cada letra do seu nome, "**P**", "**O**", "**R**" e "**T**", nos faz lembrar de uma estratégia importante para executar nossas ações. Por exemplo: a letra "**P**" nos lembra da importância de "**P**"esquisar informações diferentes sobre o assunto.
- Isto é realmente importante IVO! Pessoas com "**Criatividade**" fazem isto para buscar um repertório de experiências que permita criar algo realmente inovador. - Complementou o Sr. RC. Acho até que ele me chamou de criativo. Espere até ele conhecer a PORT.
- Já a letra "**O**" representa a necessidade de "**O**"rganizar o ambiente, espaço e pessoas do time.
- "**Orientação para Servir**" IVO! É este nome que se dá para esta habilidade que você desenvolveu preocupando-se ativamente em organizar o ambiente de jogo e ajudar as pessoas do seu time. Não é tão comum encontrar pessoas com este perfil. - Explicou-me Sr. RC.

Eu comecei a achar que o Sr. RC estava mesmo gostando de mim. Então continuei minha explanação.

- Já a letra "**R**" me lembra sobre a importância de "**R**"egistrar e acompanhar os "**R**"esultados para saber o que está bem e o que precisa melhorar.
- Estou impressionado IVO! Acompanhar os resultados é essencial. Acabo de me certificar de sua "**Capacidade de Julgamento e Tomada de Decisão**".
- Por fim, Sr. RC, a letra "**T**" nos lembra sempre da necessidade de "**T**"reinar insistindo na repetição para memorização e aprendizado. O Senhor não sabe o quanto é difícil coordenar a movimentação tática do nosso time. - Relatei ao Sr. RC.
- Incrível IVO! A sua habilidade de "**Coordenação**" para administrar todas estas informações e interagir de maneira sinérgica com os amigos do time esportivo é notável.

- Obrigado Sr. RC! - Eu agradei envergonhado meio a tantos elogios. Não imaginava que o fato de usar o **PLEA** me concedia tantas habilidades. Espera só até eu contar isso para o DEZ, o ZED e a PORT.
- IVO, estas habilidades que você demonstrou são destacadas como imprescindíveis para todo profissional a partir de 2020 pelo Fórum Mundial de Trabalho. Você sabia disso?
- Confesso que não sabia o quanto praticar esporte era importante para minha carreira profissional. - Afirmei de maneira espontânea.
- Pois é IVO. Sinceramente eu também não conhecia este potencial da prática esportiva. - Reconheceu o Gestor.
- Foi exatamente por aprender e utilizar estas estratégias que eu me senti preparado e confiante para jogar, estudar e para começar a trabalhar. - Afirmei ao Sr. RC.
- Interessante IVO, você já tem até uma avaliação de impacto positivo do uso das estratégias em sua rotina. Mas tenho uma curiosidade IVO... Na empresa precisamos avaliar a qualidade de nosso trabalho e por isso utilizamos os seguintes procedimentos: “Revisão de dados” e “Consequências”.

Figura 33. Síntese das orientações para avaliar (em forma de mnemônica) ensinada pelo personagem Sr. RC.



- Que bacana Sr. RC! Não vejo a hora de ensinar para meus amigos do time mais estas duas estratégias! - Nesta hora eu já me sentia amigo do Sr. RC a ponto de me apropriar de suas orientações para compartilhar com meus amigos.
- E como você sugere que isto seja feito na prática IVO?
- Quanto mais conversamos, Sr. RC, mais eu fico convencido da relação entre meu time de Tchoukball e minha preparação para a carreira profissional.

A essa altura da entrevista eu já não estava mais tão nervoso e como já tinha ouvido alguns elogios do Sr. RC, me senti confiante para responder àquela questão de maneira espontânea:

- Lá no time da Liga, nós revisamos as informações e resultados registrados para identificar habilidades em que avançamos e outras habilidades que precisamos melhorar. Quando precisamos melhorar em algo, nos esforçamos e elaboramos um novo plano para avançar.
- E você faz isso sozinho IVO?
- Bom... O nosso técnico nos ajuda orientando nos treinamentos, mas eu também acompanho meu desempenho individualmente. Por exemplo: no último jogo eu não me movimente muito bem pela quadra e percebi que estava com dificuldade em entender a tática de jogo. Então eu pesquisei mais informações e vídeos de jogadas na internet e passei a redobrar minha atenção e dedicação nos treinamentos. - Expliquei.
- Interessante IVO. E quando não há nada para melhorar?
- Sinceramente Sr. RC... Nós acreditamos e avaliamos que sempre precisamos melhorar. Sempre identificamos ao menos uma habilidade que necessita ser aprimorada. Então se inicia um novo ciclo de planejamento, execução e avaliação.
- Brilhante...! Se esforçam para encontrar pontos em que precisam melhorar... Estão sempre buscando novos desafios... Excelente demonstração de "**Flexibilidade Cognitiva**"! Adoro esta habilidade. - Complementou Sr. RC.
- Nosso time se desenvolveu bastante Sr. RC. É muito bacana ver os meus amigos jogando melhor a cada dia. E para isso acontecer, precisamos reconhecer a necessidade de melhorar. Sempre!
- E vocês já ganharam algum jogo na Liga?
- Sim!!! Foi demais! Bom Sr. RC... Quando conseguimos um bom resultado nos organizamos para comemorar. Um passeio com os amigos pode ser bacana. Às vezes até negocio um tempo a mais no videogame e na internet .

- Comemorar é bom! Mas me diga: vocês já perderam algum jogo?
- Sim. Não é fácil lidar com o sentimento de derrota. Apesar de sempre nos esforçar para ganhar, estamos cientes de que uma derrota pode acontecer. Quando não atingimos nossas metas intensificamos os treinamentos para melhorar. Sempre nos preocupamos em manter o foco nos nossos objetivos. Ajustamos as metas e prazos e seguimos em frente. Eu, particularmente, diminuo o tempo com a internet e games para me dedicar mais aos treinos e exercícios.
- Excelente IVO! Vocês são tão jovens e já apresentam ótima “**Inteligência Emocional**”. Estou convicto de que seu time é um grande favorito para ser o campeão da Liga.
- Agradeço suas palavras Sr. RC Confesso que não imaginava possuir tantas habilidades citadas pelo Senhor. Realmente o PLEA tem me ajudado muito para alcançar meus objetivos.
- Sem dúvida IVO! Estou precisando de uma pessoa como você no meu time. O que acha? - Indagou-me o Sr. RC.
- O Sr. também tem um time de Tchoukball? Desculpe, mas não acho legal mudar de time... Sou comprometido com meus amigos... - Sem jeito, tentei justificar ao Sr. RC que não poderia jogar no time de Tchoukball dele.
- Não IVO!!! - Sr. RC respondeu dando uma gargalhada...
- Desculpe Sr. RC... - Me desculpei, nem sei porquê.
- Me refiro ao meu time da empresa! Quero contratar você para o trabalho. Você aceita? - Esclareceu Sr. RC.
- Claro...!!! - Foi a minha vez de gargalhar.
- Sem dúvida IVO! O **PLEA** com certeza te ajudou a conquistar mais um objetivo.
- Você quer dizer que... - Tentei perguntar ao Sr. RC mas fui interrompido.
- É isso mesmo... Você está contratado IVO!
- Muito obrigado Sr. RC. - Agradei sem saber como conter tamanha alegria. Parecia até que havia conquistado um troféu.
- E tem mais IVO... - Complementou Sr. RC.
- Pois não, Sr. RC...
- Amanhã eu estarei no jogo com minha família para torcer por seu time.
- O Sr. RC revelou-se como fiel torcedor do nosso time na Liga.
- Que bacana Sr. RC! Será um prazer tê-lo como torcedor do nosso time.

Quando saí pela porta e olhei para meus amigos DEZ, ZED e PORT, eles logo perceberam em meu sorriso que eu tinha conseguido aquela vaga e vieram

correndo ao meu encontro para me abraçar, parabenizar e desejar boa sorte. Foi mais um dia inesquecível.

- Parabéns, IVO! - Falou PORT.
- Boa sorte meu Parceiro! - Complementou DEZ.
- Obrigado meus amigos! Vocês são demais! - Eu disse, com dificuldade para encontrar as palavras certas, por demasiada emoção e gratidão.

O Sr. RC ouviu nossa comemoração na porta da empresa e logo desceu para conhecer meus amigos.

- Olá! Com licença. Vocês devem ser os amigos do time do IVO certo?
- Sim. Como vai o Senhor? Muito prazer! Sou PORT. - Apresentou-se nossa amiga.
- Muito prazer! Me chamo DEZ. O senhor fez uma ótima contratação hoje! Parabéns! - Afirmou DEZ em tom amistoso.
- O prazer é todo meu! Sou o Sr. RC, gestor da empresa. Satisfação por conhecê-los e também por contratar o IVO, é claro! - Respondeu Sr. RC.
- ZED conhece RC! - Exclamou ZED, sempre espontâneo.
- Já nos conhecemos ZED? Desculpe. Me perdoe por minha memória. - Respondeu Sr. RC se esforçando em vão para conseguir lembrar do ZED.
- “Revisão” e “Consequência”! ZED estuda bastante o PLEA. - Respondeu ZED para surpresa de todos já mencionando seus estudos sobre o PLEA.
- Estou impressionado ZED! Parabéns por seus estudos e atenção. Ninguém nunca foi tão ágil em relacionar minhas iniciais com as habilidades de autorregulação.
- Pois é Sr. RC, o ZED está sempre nos surpreendendo. - Relatou PORT.
- E olha que o senhor nem viu o ZED jogando Tchoukball e resolvendo o “Cubo Mágico”. - Citou DEZ.
- Estou curioso para ver! O IVO me falou que vocês terão um jogo importante amanhã. Certo? Podem contar com a minha torcida! Assim que eu retornar para minha sala, anotarei o compromisso em minha agenda com a caneta.

Bastou aquele elogio para que ZED ficasse confiante e abrisse sua caixa surpresa. Ficamos sem reação quando ele tirou um objeto da caixa para presentear o Sr. RC.

- Uma corneta! Muito obrigado ZED! - Agradeceu o Sr. RC.

PORT cochichou no ouvido do ZED:

- O Sr. RC precisava de uma caneta e não uma corneta ZED.
- ZED não tem caneta. Mas Sr. RC usa corneta para lembrar do jogo e torcer para o time.

Como de costume, PORT foi logo justificando a confusão de ZED:

- Sr. RC, com certeza ZED lhe presenteou com esta corneta para lembrá-lo do nosso jogo e para que o senhor possa torcer por... Ôps! um instante. - PORT interrompeu sua fala demonstrando estar um pouco confusa.

De repente PORT percebeu que estava apenas repetindo a justificativa e ideia de ZED.

- Pois é PORT, foi exatamente o que o ZED disse ao Sr. RC. - Concluiu DEZ advertindo PORT sobre a justificativa coerente de ZED.

PORT abriu um sorriso enquanto todos, boquiabertos, demonstravam surpresa com a justificativa de ZED. Menos o Sr. RC que parecia não entender por quê PORT havia repetido a fala do amigo.

Naquele momento nos sentimos um tanto quanto culpados por nunca oportunizar que ZED nos justificasse o motivo de seus presentes. Provavelmente não era apenas confusão do ZED, mas uma forma de relacionar algo com uma intenção planejada.

De alguma forma, apesar de nossa grande amizade com ZED, havíamos agido de forma preconceituosa pois muitas vezes interpretamos de forma precipitada as iniciativas de ZED presentear as pessoas com objetos que nos pareciam sem sentido.

- Muito obrigado pelo presente ZED! Com certeza não esquecerei do jogo depois de ganhar este presente. - Confirmou o Sr. RC.
- ZED agradece Sr. RC! - Agradeceu ZED envergonhado.
- Foi um prazer conhecê-lo ZED! Ficarei muito feliz em receber o seu currículo no futuro caso se interesse em nosso programa de aprendizagem profissional. Certamente estendo o convite para vocês também, DEZ e PORT. - Afirmou Sr. RC.

Eu fui para casa refletindo. Se eu tivesse pensado como ZED para relacionar as iniciais do Sr. RC com as estratégias de “Revisão” e “Consequência” talvez eu teria economizado uns 40 minutos de entrevista. Brincadeiras à parte, fiquei muito contente em saber que meus amigos também terão sucesso em suas carreiras profissionais com os ensinamentos do **PLEA**.

- Precisamos comemorar sua conquista IVO! - PORT manifestou-se apoiada por DEZ e ZED. Todos juntos me convidando para um passeio.
- Sim! Precisamos! Mas só amanhã depois de mais uma vitória na Liga. Ok? Nosso desejado troféu está próximo e para alcançá-lo precisamos nos esforçar para ser melhor a cada dia. - Eu os adverti ironicamente convidando todos para descansar.

Atividade 23: “Nós com a Bola para a Meta”

O foco de atenção transfere-se para a prática do arremesso da bola em direção ao quadro de remissão, conforme planejamento da trajetória reversa da bola para que esta atinja o alvo: a quadra (exceto zona proibida). Para isto, combina-se atividades de manipulação de bola coletiva associadas à meta de finalização em direção ao quadro de remissão.

Com o foco para a etapa de avaliação (A) das ações já planejadas (PL) e executadas (E), a proposta oferece uma referência aos alunos para avaliar a eficácia ou não das ações: a aproximação e realização do arremesso no quadro de remissão com atenção à trajetória reversa que se deseja imprimir à bola.

Os alunos deparam-se com a exigência de planejamento (PL), execução (E) e avaliação (A) coletiva, realizando os passes com vista a possibilitar as condições mais favoráveis possíveis ao jogador que efetuará o arremesso (finalização).

Desta forma, a orientação aos alunos com relação à importância da ação de avaliar (A) como processo que utilizará das estratégias de auto-consequência e revisão de dados para promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) possibilitará aos alunos a tomada de consciência sobre o alcance ou não de metas das duplas e/ou pequenos grupos tomando-se como referência a qualidade do arremesso (finalização).

Quadro 62. Informações sobre Atividade “Nós com a Bola para a meta”.

Nome:	- “Nós com a Bola para a meta”
Proposta:	- Vivências em grupo com jogadores da mesma equipe movimentando-se pela quadra e trocando passes em direção de uma meta/alvo para realização do arremesso.
Objetivos:	- Executar ações coletivas respeitando regras específicas do jogo para alcançar um objetivo (arremessar a bola em uma meta/alvo).
Descrição breve:	<ul style="list-style-type: none"> - Como proposta inicial de ativação muscular, pode utilizar uma variação da atividade sugerindo a realização de um jogo de perseguição onde os participantes trocam passes (deslocamento permitido somente para quem está sem a bola) com o objetivo de alcançar um jogador (alvo móvel) que se deslocará para não ser tocado pela bola. - Deve-se instigar e oferecer espaço para que os alunos apresentem informações resultantes de sua busca⁽¹²⁾ por regras do Tchoukball: <ul style="list-style-type: none"> - O professor deve mediar com as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> - Qual o número de passos um jogador pode percorrer com a posse da bola? - Como se pode realizar o arremesso? - O que precisa acontecer para que ocorra a marcação do ponto. - Há algum espaço na quadra onde não se possa pisar? - Respeitando as regras do Tchoukball, duplas e/ou pequenos grupos de alunos trocam passes até aproximarem-se do quadro de remissão para realização do arremesso. - Em pausas entre um desafio e outro, será importante propor aos alunos que avaliem (A) o alcance ou não dos desafios pelo grupo. A partir desta análise, o grupo deve auto-identificar/sugerir a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos, bem como revisar informações sobre a realização da atividade para que obtenham êxito e/ou aprimorem os resultados em tentativas seguintes.
Sugestões:	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir que os alunos determinem com antecedência qual o jogador realizará o arremesso. - Com a prática, pode-se solicitar que seja identificado os locais onde cada aluno deverá estar no momento do arremesso, solicitando que este seja feito no quadro e que a trajetória reversa da bola seja

	<p>planejada para que um parceiro a agarre;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desafiar os alunos a realizar os arremessos de diferentes locais para experimentar e avaliar de onde obteve os melhores resultados. - Pode-se apresentar aos alunos a figura e função do pivô e dos alas: sugerindo que o pivô distribua a bola para um dos dois alas finalizar (arremessar no quadro de remissão); - Durante a realização da movimentação e troca de passes, os jogadores que assumirem a posição de pivô poderão ser desafiados a encontrar o jogador em melhor condição para realizar o arremesso; - Pode-se iniciar utilizando-se apenas um quadro de remissão e posteriormente, acrescentar o segundo quadro; - Com dois quadros de remissão no jogo, os grupos de alunos podem ser desafiados a trocar sua meta no momento de realizar o segundo passe, exigindo respostas à situações de imprevisibilidade e maior movimentação pelo espaço de jogo. - Pode-se utilizar um grupo de alunos que carregam o quadro de remissão pela quadra transformando-o em um alvo móvel exigindo que os alunos tentem prever a trajetória espacial do quadro para realizarem as trocas de passe. - Sugerir que os alunos busquem formas específicas de registro dos resultados para acompanhar o desempenho conforme proposta da atividade de <i>scout</i>⁽¹³⁾.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar com os alunos o conceito PLEA e sua aplicação nas atividades, evidenciando a etapa de Avaliação (A). - Destacar relações com a utilização das estratégias de Auto-Consequências e Revisão de dados (Zimmerman, 1986; 1988). - Solicitar que os alunos citem suas experiências de avaliação sobre o alcance de metas coletivas e possíveis dificuldades com a ação de arremessar: <ul style="list-style-type: none"> - Encontrou dificuldades para arremessar?; - De onde foi mais fácil arremessar?; - Onde obteve melhor resultado de arremesso? - Em que posição obteve maior sucesso, como pivô (distribuindo as jogadas) ou como ala (executando os arremessos no quadro de remissão)? - Foi possível prever a trajetória reversa da bola?; - Indagar os alunos sobre a qualidade das ações coletivas e sobre o que consideram adequado se fazer para melhorar a performance do grupo;
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas de Tchoukball; - Quadros de remissão específicos para a modalidade de Tchoukball;
Tempo:	<ul style="list-style-type: none"> - 50 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 63. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Nós com a Bola para a meta**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance ou não das metas/alvos que resultam em ponto(s) para a equipe. Concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos pelo grupo.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Momento de pausas entre um desafio e outro para os alunos revisarem as informações e se prepararem para uma nova oportunidade de realização (com foco na execução do arremesso no quadro de remissão e trajetória reversa da bola).

Fonte: elaborado pelo autor

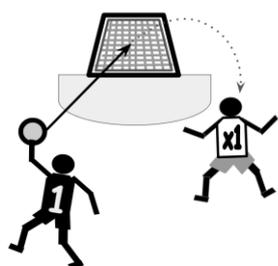
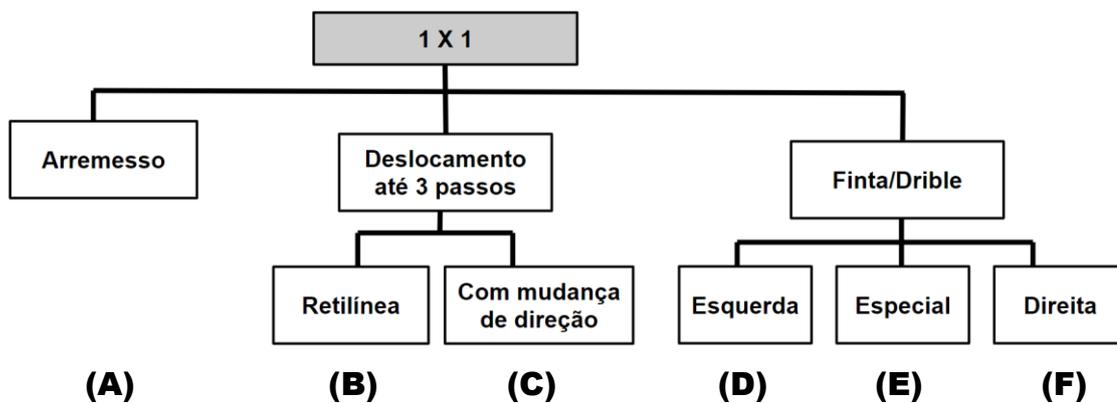
Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”

Neste nível de relação, inclui-se o(s) adversário(s). Como não há resistência para obstrução das jogadas pelos adversários, as trocas de passe até a realização do arremesso continuam da mesma forma, podendo ressaltar aos alunos a importância da linha de passe (alunos que avançam em grupo) para oferecer maiores possibilidades de escolha à distribuição do pivô.

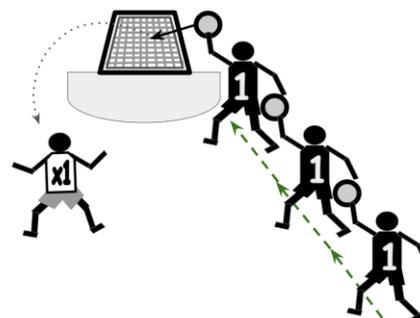
A grande novidade é a presença do(s) adversário(s) que estarão posicionados e preparados para obstruir a trajetória da bola, após o arremesso. Após o choque da bola contra o quadro de remissão, o(s) adversário(s) tenta(m) agarrar a bola, evitando seu toque no solo.

Ao inserir a figura de um adversário em quadra, no momento do arremesso (terceiro e último toque na bola), o jogador deparar-se-á com alternativas técnico-táticas características da estrutura 1 X 1 (SOUZA, 1999).

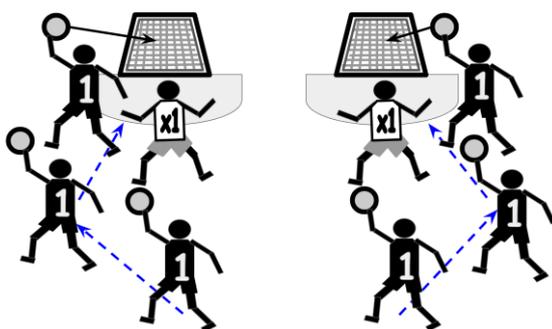
Figura 34. Alternativas técnico táticas na estrutura 1 x 1 (adaptado de SOUZA, 1999).



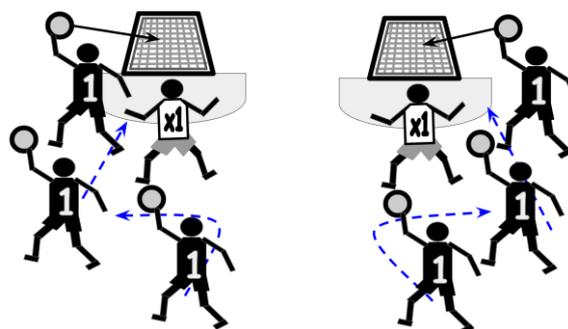
(A)
Arremesso



(B)
Deslocamento até 3 passos
Retilínea



(C)
Deslocamento até 3 passos
Com mudança de direção,



(D)(E)(F)
Finta para Esquerda, Especial ou para Direita.

Com isso acrescenta-se exigências aos jogadores que deverão observar o posicionamento do(s) adversário(s) para que planejem e executem arremessos contra o quadro de remissão em que o destino da trajetória reversa da bola seja um espaço vazio não ocupado pelo(s) adversário(s).

Na presença de mais de um defensor, estes deverão desenvolver ações cooperativas de cobertura para segurar (defender) a bola após o toque desta no quadro de remissão.

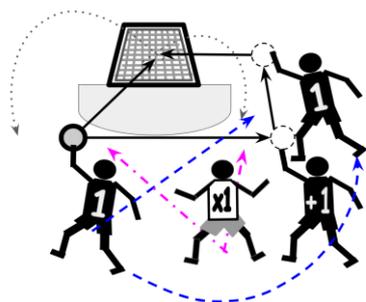
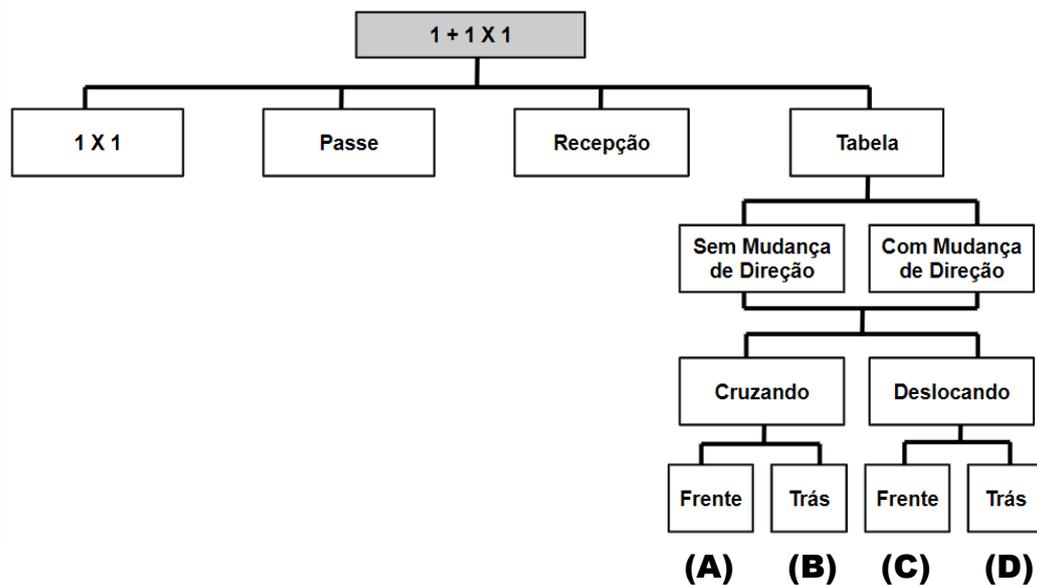
Também pode ser proposto pelo professor que haja o desequilíbrio entre o número de atacantes e defensores, priorizando o ataque em situação de 1+1X1, 2X1 e 3X2 conforme proposta de experiência das alternativas técnico táticas situacionais (SOUZA, 1999).

Os jogos reduzidos são excelentes oportunidades para os alunos compreenderem as demandas táticas e as exigências técnicas do jogo, uma vez que ocorrem em situações simplificadas, porém muito próximas da situação real de jogo (GRECO, 1995; SOUZA, 1999).

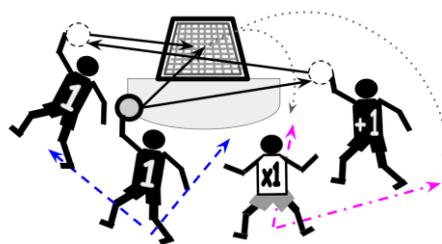
Vale destacar que as situações de jogo onde existe o desequilíbrio numérico aumenta a exigência para as resoluções de problema. Portanto, os alunos serão estimulados a criar soluções, buscando antecipar ou responder às ações imprevisíveis dos adversários de maneira individual ou buscando o auxílio de um ou mais membros de sua equipe.

Conforme adiciona-se os jogadores em ações ofensivas e/ou defensivas, as situações oferecem cada vez mais possibilidades de planejamento (PL) e execução (E) das ações durante as situações de jogo, evidenciando a importância da avaliação (A) como atividade que transcende à consciência das tomadas de decisão e resultados da ação para conclusão do ciclo PLEA, fundamentando e possibilitando o início de um novo ciclo que considerará as informações da(s) avaliação(ões) anterior(es) para o planejamento (PL) de novas ações, sucessivamente.

Figura 35. Alternativas técnico táticas na estrutura 1+1x1 (adaptado de SOUZA, 1999).



(A) (B)
Cruzando



(C) (D)
Deslocando

Legenda:

- Deslocamento ofensivo
- Deslocamento defensivo
- Trajetória da bola após passe
- Trajetória da bola após contato com quadro de remissão
- Bola na posição atual
- Bola na posição futura

Figura 36. Alternativas técnico táticas na estrutura 2 x 1 (adaptado de SOUZA, 1999).

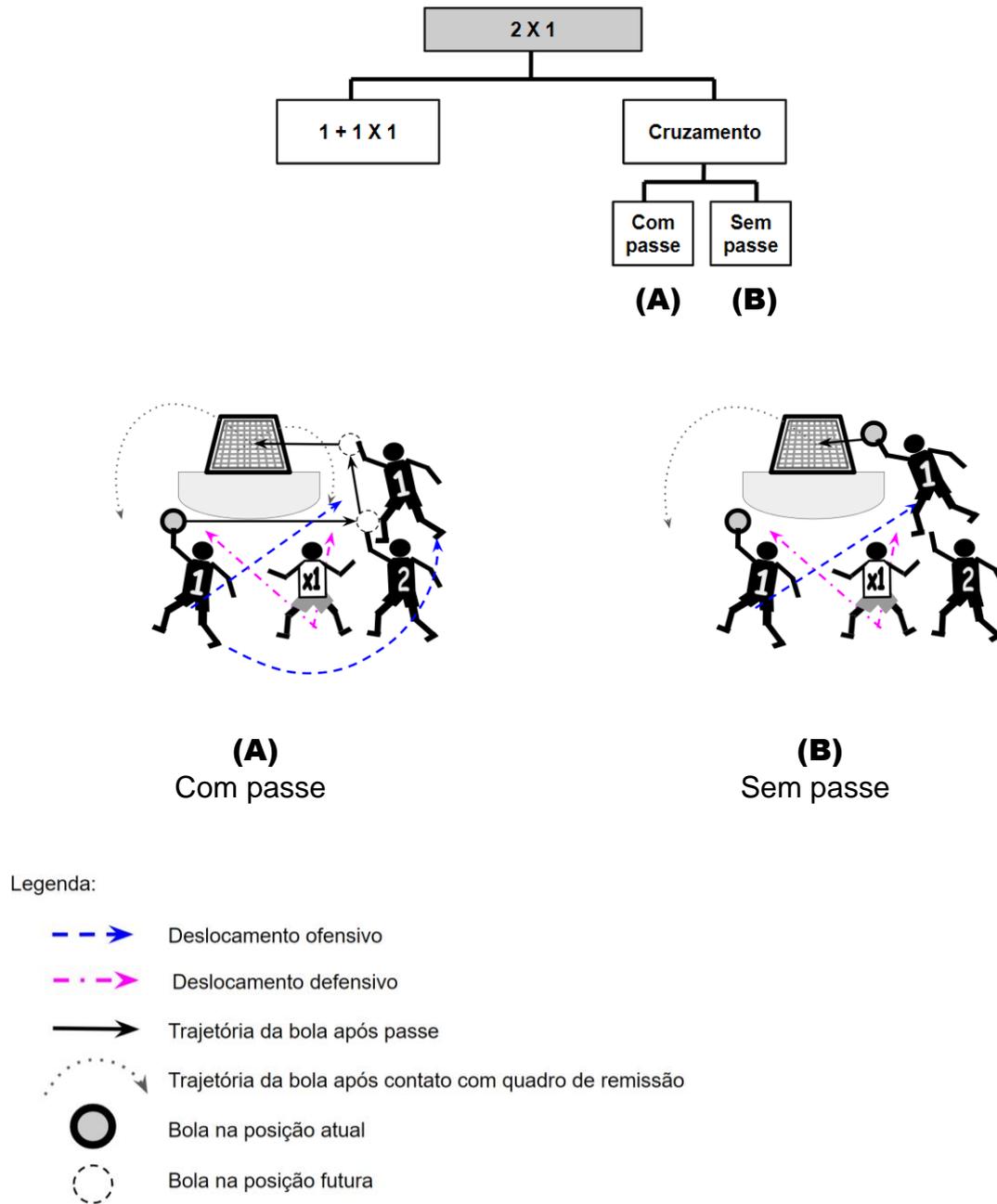
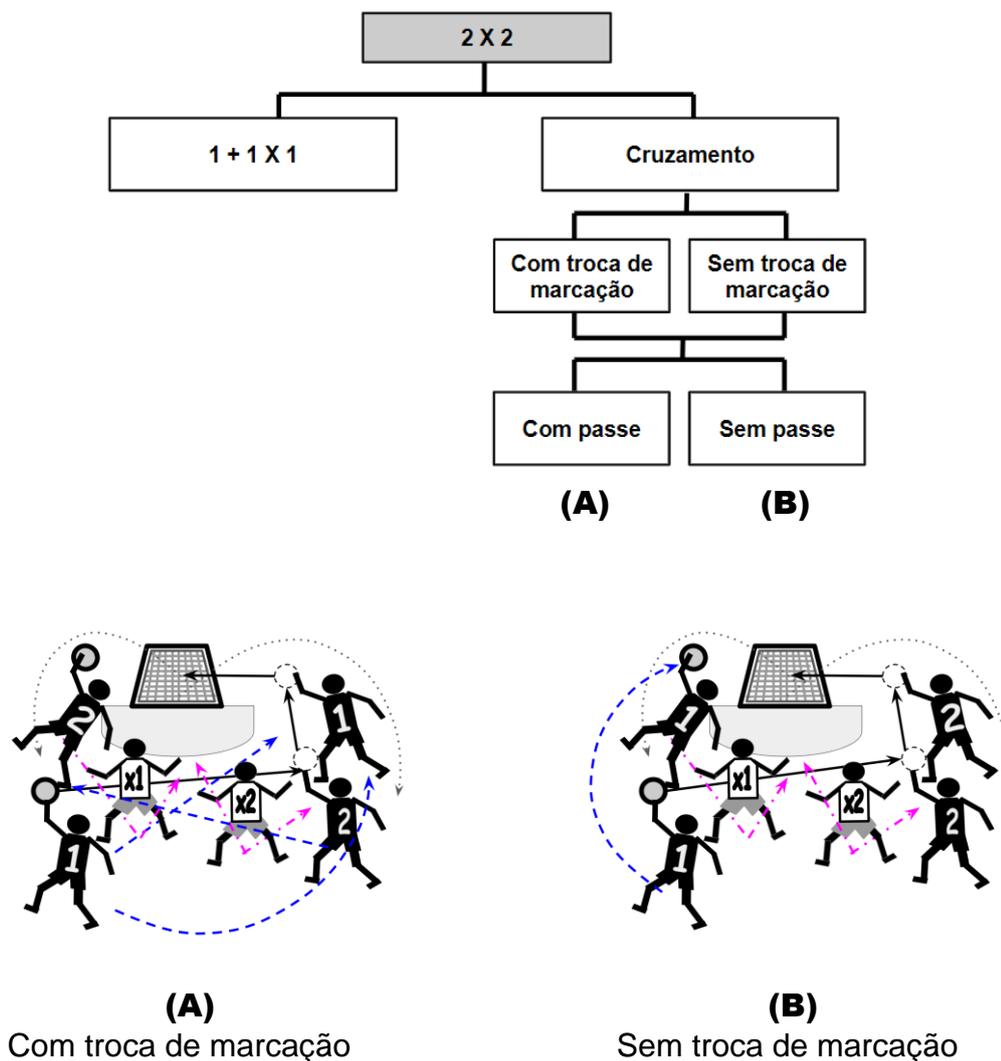


Figura 37. Alternativas técnico táticas na estrutura 2 x 2 (adaptado de SOUZA, 1999).



Legenda:

- - - - - ➔ Deslocamento ofensivo
- - - - - ➔ Deslocamento defensivo
- ➔ Trajetória da bola após passe
- ➔ Trajetória da bola após contato com quadro de remissão
- Bola na posição atual
- Bola na posição futura

Quando se atinge a estrutura 3x2, representada por uma situação clara de superioridade numérica ofensiva, ao identificar sua frequente ocorrência nos esportes coletivos, inclusive o tchoukball, em que os participantes procuram insistentemente por uma vantagem numérica para concluir as jogadas, interpreta-se que esta estrutura corresponda, de maneira muito similar, às exigências do jogo.

A etapa de avaliar (A) como processo que utilizará das estratégias de auto-consequência e revisão de dados para promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) possibilitará aos alunos a tomada de consciência sobre o alcance ou não de metas para cada situação de jogo tomando-se como referência as ações individuais e coletivas, técnicas e táticas, defensivas e ofensivas.

Progressivamente, vale destacar aos alunos a necessidade de se avaliar períodos maiores de tempo ou conjunto de jogadas para replanejamento da forma de jogar, como por exemplo: avaliar um conjunto de jogadas para planejar a necessidade de variação das ações, ou ainda, avaliar o primeiro tempo de jogo para planejar como jogar o segundo tempo.

Quadro 64. Informações sobre Atividade “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”.

Nome:	- “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”.
Proposta:	- Vivências em situações reais de jogo com igualdade (1X1; 2X2) ou superioridade numérica (1+1x1; 2x1; 3x2);
Objetivos:	- Possibilitar que os alunos compreendam demandas táticas e exigências técnicas do Tchoukball em situações simplificadas, cada vez mais próximas à realidade do jogo
Descrição breve:	- De maneira progressiva, apresenta-se aos alunos situações de jogo em espaços e com número de participantes reduzidos. <ul style="list-style-type: none"> - Organização da sequência didática: <ul style="list-style-type: none"> - 1x1 (quando um jogador disputa com o adversário o sucesso da jogada); - 1+1x1 (quando um jogador dispõe da opção de um parceiro para disputar com o adversário o sucesso da jogada); - 2x1 (quando dois jogadores da mesma equipe disputam o sucesso na jogada com um adversário); - 2X2 (quando dois jogadores da mesma equipe disputam o sucesso na jogada com dois adversários); - 3x2 (quando uma das equipes, em suas ações ofensivas ou defensivas disputam com o adversário com superioridade ou inferioridade numérica).
Sugestão:	- Utilizar da aplicação de todas as regras do Tchoukball. - Possibilitar que os alunos concluam as apresentações das pesquisas

	<p>(¹²) sobre o jogo na etapa inicial e/ou espaços de diálogo proporcionados durante a atividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de espaços reduzidos para articulação das estratégias de jogo com rápida resolução de problemas e direcionamento dos alunos à situação desejada; - Provocar a frequente interrupção do jogo possibilitando, instigando e orientando os alunos para a problematização de cada situação de jogo. - Paralelamente, destaque a importância dos registros de execução (¹³) para que o acompanhamento dos resultados possibilitem a prática de uma avaliação eficaz; - Solicitar que os alunos ofereçam sugestões para as problematizações em cada uma das situações de jogo vivenciadas. - Sempre que necessário, alertar os alunos para seu posicionamento e o de seus companheiros e adversários; - Deve-se também apresentar aos alunos variações táticas de posicionamento ofensivo e defensivo, preocupando-se com a distribuição e movimentação em quadra; - Permitir que todos os alunos atuem ofensivamente e defensivamente em cada uma das situações propostas. - Finalizar as sessões/encontros com o jogo de Tchoukball (aproximadamente 20 minutos) aplicando as regras, habilidades técnicas e táticas aprendidas até o momento.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades encontradas e alternativas de soluções para superá-las; - Quais informações eram consideradas para discussão e avaliação da <i>performance</i> nas diferentes situações; - Atitude dos alunos diante da dificuldade característica em cada uma das situações; - Retomar com os alunos o conceito PLEA e sua aplicação nas atividades, evidenciando a etapa de Avaliação (A). - Evidenciar a estratégia autorregulatória de registro dos resultados e sua utilização/consideração nos processos de avaliação (A) dentro do modelo PLEA.; - Destacar relações com a utilização das estratégias de Auto-Consequências e Revisão de dados (Zimmerman, 1986; 1988). - Indagar os alunos sobre a qualidade das ações coletivas e sobre o que consideram adequado se fazer para melhorar a performance individual e do grupo; - Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano (contexto escolar ou profissional) em que aplicaram as estratégias de Avaliação (A) aprendidas (ensinadas pelo Sr. R.C.).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Bolas de Tchoukball; - Quadros de remissão específicos para a modalidade de Tchoukball;
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - O equivalente a 2 (dois) ou 3 (três) encontros do projeto. Aproximadamente 300 minutos.

Fonte: elaborado pelo autor

(¹²) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

(¹³) - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 65. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance ou não das metas/individuais e coletivas, técnicas e táticas, defensivas e ofensivas e situações que simulam o jogo. Concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Momentos de pausas para problematização de situações de jogo e análise das possibilidades de ação. Revisão das informações e preparação para uma nova oportunidade.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”

Após a realização de várias situações reduzidas, chega o momento de explorar o jogo propriamente dito. Preocupando-se com a distribuição dos alunos em quadra com destaque à linha de passe para que o jogo se consolide efetivamente. Vale destacar a importância do posicionamento defensivo para recuperar a bola após um arremesso do adversário.

O contexto e dinâmica do jogo passam a exigir dos participantes a execução de jogadas com alta precisão de desempenho e pressão de tempo (o mais rápido possível), convidando os alunos à euforia de resolver precipitadamente determinadas situações. Daí a importância da mediação do professor para orientá-los acerca da consciência de suas tomadas de decisão e ações durante o jogo, considerando todo o conhecimento adquirido sobre o modelo PLEA e estratégias de promoção da AA (Zimmerman, 1986; 1988).

Sempre que necessário, a interrupção do jogo pode ser feita para questionar e orientar o posicionamento dos alunos, explicando os sistemas de jogo e problematizando as possibilidades de cada jogada. Vale ressaltar que, conforme orientação aos alunos acerca do modelo PLEA, para cada ação executada (E) durante o jogo, houve um planejamento (PL) e ocorrerá uma avaliação (A). Portanto, sempre que ocorrerem as pausas durante o jogo para questionamentos e orientações, faz-se necessário advertir os alunos quanto à clareza e utilização das estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 1986; 1988) para para cada uma das fases do ciclo PLEA.

Possibilidades de variação das regras para influência na dinâmica de jogo serão recursos que podem ser administrados para promoção da participação e aprendizagem de todos os participantes. Um dos exemplos de variação pode ser ilustrado pela modificação do sistema de pontuação: utilizando a pontuação do jogo pela referência dos números dos coletes utilizados pelos jogadores. Assim, ao invés de somar o máximo de pontos as equipes poderão ser desafiadas à alcançar a soma de um valor pré-estabelecido de pontos sendo que cada jogador que atingir a meta acumulará para a equipe o número de pontos respectivos ao seu número de colete.

A presente proposta de adaptação pautada no sistema de pontuação do jogo modifica sua dinâmica quanto aos seguintes aspectos:

- a) Estratégia: para cada ponto(s) marcado(s) as equipes refletirão sobre diferentes estratégias;
- b) Inclusão: independentemente do nível de habilidade, o jogador do número em evidência atuará como protagonista;
- c) Comunicação: reorganização constante das estratégias definidas coletivamente;
- d) Cálculos: raciocínio lógico para definição das operações e contagem dos pontos;
- e) Autorregulação: a necessidade de planejamento, execução e avaliação se intensificam à medida que uma equipe atinge (ou não) a meta pois o número de pontos atingido é tornar-se-á imprevisível, podendo resultar na vitória de qualquer equipe a qualquer momento.

No que se refere ao ciclo PLEA, o jogo exige dos participantes a consciência do processo cíclico contínuo do planejar (PL) para jogar, executar (E) as jogadas e avaliar (A) as performances individualmente e coletivamente. Os planejamentos (PL)

de jogadas ocorrem em espaços de tempo cada vez menores, exigindo uma tomada de decisão e execução (E) em um pequeno espaço de tempo, seguida de sua avaliação (A) que determinará o planejamento seguinte dando início a mais um ciclo PLEA.

Com o foco para a etapa de avaliação (A) das ações já planejadas (PL) e executadas (E), a presente proposta questiona aos alunos acerca de uma avaliação coletiva, ou seja, ainda que um jogador não tenha apresentado um ótimo desempenho em determinada jogada, o(s) parceiros(s) podem oferecer sua contribuição e garantir que a meta seja atingida.

Vale ressaltar que as avaliações (A) podem ocorrer isoladamente em cada jogada executada que exigirá, em mínimas frações de tempo, que cada participante faça a análise da situação para reagir recompondo a defesa ou dando continuidade à ação ofensiva. Destaca-se ainda a necessidade de se avaliar períodos maiores de tempo ou conjunto de jogadas para replanejamento da forma de jogar, como por exemplo: avaliar um conjunto de jogadas para planejar a necessidade de variação das ações, ou ainda, avaliar o primeiro e/ou segundo tempo de jogo para planejar como jogar o próximo. Até que se alcance a avaliação de um jogo completo que possibilitará à equipe preparar-se para a próxima partida.

Desta forma, a orientação aos alunos com relação à importância da ação de avaliar (A) como processo que utilizará das estratégias de auto-consequência e revisão de dados para promoção da AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988) possibilitará aos alunos a tomada de consciência sobre o alcance ou não de metas em situações isoladas e durante etapas (frações) do jogo.

Quadro 66. Informações sobre Atividade “**Treinamento específico de Tchoukball**”.

Nome:	- “ Treinamento específico de Tchoukball ”
Proposta:	- Realização do jogo propriamente dito, resolvendo situações reais do jogo no jogo.
Objetivos:	- Realizar o jogo de Tchoukball para experimentação das ações de planejar, executar e avaliar em situações reais de jogo (7 x 7 jogadores)
Descrição breve:	- Os participantes serão divididos em equipes de 7 participantes, montarão sua estratégia de jogo e posicionarão seus jogadores em quadra para realizar o jogo de Tchoukball. Para jogar, serão estimulados para reconhecer as exigências de planejar (PL), executar (E) e avaliar (A) as ações durante todo o jogo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tempos técnicos serão oferecidos com frequência para hidratação e avaliação da equipe para planejarem novas formas de organização da equipe.
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a atividade de utilizar um quadro tático ⁽¹⁸⁾, agora para o tchoukball. - Organizar com os alunos estratégias de registro ⁽¹³⁾ do desempenho para fundamentar as discussões na etapa de avaliação (A). - variação das regras para mudanças na dinâmica de jogo que favoreçam a participação e aprendizagem de todos os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Rodízio de arremessos: quando um jogador só pode arremessar uma segunda vez depois de todos de sua equipe realizarem um arremesso e assim sucessivamente; - Pontos por número de colete: quando os pontos são somados de acordo com o número do colete utilizado por quem executa o arremesso. Ao definir uma pontuação específica como meta para se atingir os alunos deverão organizar-se a cada ponto para definir estrategicamente quem poderá realizar o arremesso seguinte. Pode-se ainda utilizar outras operações matemáticas além da soma de pontos e/ou zerar o placar caso a soma de pontos não seja idêntica à meta determinada; - Abelha rainha: quando os jogadores de cada equipe escolhem um participante para ser a “abelha rainha” que ao marcar um ponto determina a vitória para a sua equipe independentemente do placar; - Os alunos podem ser instigados a sugerir alternativas de adaptação para favorecer a participação e melhorar a <i>performance</i> de todos, sem modificar a característica e especificidade do jogo.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar que os alunos ofereçam sugestões sobre a forma de organização e movimentação dos jogadores, pautados em suas experiências e pesquisas sobre o jogo ⁽¹²⁾; - Discutir se as regras sugeridas para adaptação foram eficazes para otimizar a participação de todos os alunos. - Solicitar que os alunos compartilhem experiências narrando fatos do cotidiano (contexto escolar ou profissional) em que aplicaram as estratégias de Avaliação (A) aprendidas (ensinadas pelo Sr. R.C.).
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de 20 x 12 m, 01 (uma) bola estilo handebol e 02 superfície de remissão. - É possível adaptar o espaço de jogo modificando o número de participantes por equipe. - Além disso, os quadros de remissão podem ser adaptados substituindo-os por bambolês no chão. Neste caso a superfície de remissão será o próprio solo. - A bola de handball também pode ser substituída por qualquer bola que ao ser lançada no solo retorne para o alto assumindo uma trajetória parabólica para fora do círculo onde foi arremessada.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade poderá se estender por aproximadamente 2 sessões do programa (180 a 240 minutos).

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada.

⁽¹⁸⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 18 (“Quadro tático”) como complementação à atividade identificada.

Quadro 67. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Treinamento específico de Tchoukball**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance ou não das metas/individuais e coletivas, técnicas e táticas, defensivas e ofensivas durante o jogo. Concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados atingidos. Definindo assim o planejamento para uma nova ação a partir da avaliação da ação anterior, e assim sucessivamente.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Momentos de pausas para problematização de situações de jogo e análise das possibilidades de ação. Revisão das informações e preparação para uma nova oportunidade. Tudo isso em mínimas frações de tempo que exigirão análises para reagir à uma jogada recompondo a defesa ou dando continuidade à ação ofensiva. Ou ainda avaliar as ações de um jogo ou parte dele para continuidade de um torneio ou partida, respectivamente.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 26: “Jogadas ensaiadas” (do quadro tático para a quadra de jogo)

As experiências com os jogos situacionais reduzidos e posteriormente o jogo de tchoukball propriamente dito, permitem que, gradativamente, os alunos avaliem situações cada vez mais complexas de desempenho no jogo. A compreensão do ambiente de jogo compreende suas ações técnicas e táticas, individuais e coletivas em interação com os adversários. Mais do que organizar a própria equipe, faz-se necessário prever e antecipar-se às ações dos adversários.

No que se refere ao ciclo PLEA, o jogo exige dos participantes a consciência do processo cíclico contínuo do planejar (PL) para jogar, executar (E) as jogadas e

avaliar (A) as performances individualmente e coletivamente. As ações de ensaiar jogadas incluem a compreensão, memorização e organização simultânea dos movimentos individuais de cada integrante da equipe bem como a previsão e antecipação dos movimentos dos adversários. Para isto, as ações de Planejar e Executar e avaliar evidenciam-se na interfase Avaliar onde será necessário simular e avaliar as ações dos integrantes de equipe e reações dos adversários para exercício e conclusão das jogadas.

Nos momentos de planejamento das jogadas ensaiadas, utilizando-se do “quadro tático” faz-se necessário simular a execução para avaliar as inúmeras interações entre os jogadores de equipe e adversários. No momento de transferência do “quadro tático” para a quadra, a execução oferecerá informações imprescindíveis que serão avaliadas para que seja validada ou não a jogada para sua utilização no jogo propriamente dito. Por fim, em condições reais de jogo, a ação de “Avaliar” o contexto para “Executar” a jogada “planejada” dá início à realização da jogada (momento em que interpreta-se o contexto de jogo como apropriado à realização da jogada) e imprescindível para a retomada da consciência sobre o resultado alcançado para que a equipe organize-se ofensivamente ou defensivamente para continuar o jogo.

Quadro 68. Informações sobre Atividade “Jogadas Ensaiadas”.

Nome:	- “Jogadas Ensaiadas”
Proposta:	- Criação, execução e avaliação de jogadas ensaiadas para aplicação em situações de jogo, realizando ajustes quando necessário.
Objetivos:	- Criar, treinar e executar jogadas ensaiadas, realizando ajustes quando necessário.
Descrição breve:	- A atividade seguirá a seguinte organização e sequência: <ul style="list-style-type: none"> - Criar uma jogada em grupo; - Simular a jogada no quadro tático; - Compartilhar a jogada com o professor e colegas; - Executar a jogada em quadra sem os adversários - Executar a jogada em quadra com os adversários; - Por fim, durante o jogo de Tchoukball, conseguir realizar a jogada ensaiada. - Os alunos deverão ser orientados para avaliar e ajustar as jogadas quando necessário.
Sugestão:	- Em cada etapa da sequência sugerida na descrição desta atividade, faz-se necessário estimular os alunos a refletirem e avaliarem cada situação para verificar a necessidade de mudanças na proposta inicial da jogada. <ul style="list-style-type: none"> - Durante o avançar para etapas subsequentes da sequência

	sugerida, os alunos poderão ser orientados à rever e propor mudanças que garantam a eficácia da jogada.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	- Relacionar a necessidade de ajustes nas jogadas como um exercício que pode ser utilizado em situações cotidianas no contexto escolar e profissional. Sugerir que os alunos citem exemplos e/ou narrem situações em que a avaliação do resultado revelou a necessidade de ajustes no “Planejar” e “Executar”.
Materiais	- Quadro tático (podendo recorrer a materiais adaptados como prancheta, papel, lápis e caneta ou até mesmo um pedaço de papelão para desenhar a quadra de jogo e tampas de garrafa de duas cores diferentes para representar os jogadores de cada equipe); - Quadra, bola e quadros de remissão específicos para a prática do Tchoukball.
Tempo aproximado:	- 120 min.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 69. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Jogadas Ensaídas**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance ou não do resultado esperado pela jogada ensaiada criada. Tais informações possibilitam que ajustes sejam ou não necessários em etapas de simulação das jogadas com vista à sua aplicação em uma situação de jogo.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Momentos de pausas para problematização das jogadas e avaliação dos resultados. A revisão dos dados obtidos gradativamente com as experiências de simulação e das jogadas permitem ajustes importantes para que a eficácia desejada seja atingida.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 27 (preparação): Leitura da Narrativa (PARTE IX)

c) Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte IX)

Final de Campeonato! Valendo Troféu!

Nossa trajetória na liga foi demais! Apesar de cometermos alguns erros, conseguimos executar muitas jogadas que treinamos. As posições dos jogadores também precisavam ser revistas e a cada jogo, conforme as informações que coletávamos sobre a equipe adversária, nossa estratégia de jogo para defesa e ataque era diferente.

- Bom dia, pessoal! - Cumprimentei todos ao chegar na quadra para mais um treino.
- Bom dia, IVO! Nossa estréia na Liga foi Show!!! Não foi? - Lembrou PORT.
- Demais!!! - Complementou DEZ.
- Sem dúvida pessoal! - Confirmei com entusiasmo.
- E está chegando mais um grande dia. - Afirmou PORT.
- O maior de todos. - Enfatizei.
- O maior dia do ZED. - Reconheceu a importância da ocasião, nosso amigo ZED.
- Sim pessoal! Chegamos na grande final da Liga Autorregulatória! - Exclamou PORT!
- E temos reais chances de vencer! - Destacou DEZ.

Por muitas vezes nos perguntávamos se tínhamos mesmo chances de vencer a Liga. Esta dúvida foi aos poucos substituída por um sentimento de convicção e confiança em nossas habilidades que foram desenvolvidas nos treinamentos e hoje afirmávamos sem titubear:

- Sim! Podemos ser campeões da Liga!

O Sr. PORTUGA escolheu a melhor de suas histórias para nos contar naquele dia da grande final. Ele narrou sobre a experiência de estrear o belo uniforme que herdamos de seu time em uma emocionante final que disputou enquanto era atleta profissional de Tchoukball. Ele tinha mesmo experiências incríveis para compartilhar e uma habilidade incrível para atrair nossa atenção com suas histórias. O time vestiu aquele uniforme de campeão com ainda mais orgulho, satisfação e responsabilidade. Ficamos ainda mais confiantes e motivados para enfrentar aquele desafio.

- Pessoal, chegamos até aqui e precisamos agradecer muito a todos os jogadores, pessoas e técnicos que tantos nos ensinaram. - Afirmou PORT já emocionada.
- Mas uma pessoa merece um agradecimento especial. - DEZ adorava introduzir este clima de suspense aos diálogos.
- Quem...? Perguntei depois daquele característico silêncio.
- Você IVO! - Respondeu DEZ.
- Eu...? - Respondi surpreso.
- Sim IVO. A ideia ousada de participar da Liga foi sua. E isto nos proporcionou muitas experiências de aprendizado. - Lembrou DEZ.
- Obrigado DEZ! - Respondi bastante encabulado.
- Pois é...! Foi por isso que conhecemos a PORT, ZED e tantas outras pessoas importantes que nos ensinaram estratégias incríveis para utilizarmos sabiamente o **PLEA**. - Anunciou DEZ contendo suas lágrimas de emoção com um intenso sorriso de euforia proporcionado pela ocasião.
- E foi "**Planejando**" cada treino... Cada jogo... Cada Jogada... que chegamos até aqui. - Lembrou PORT.
- Nos esforçamos muito para "**Executar**" com maestria tudo que planejávamos. - Destacou DEZ.
- Registramos nossos resultados e "**Avaliamos**" cada uma de nossas ações para aprimorarmos nossas habilidades. - Concluiu PORT, a Criativa.
- Com o tempo, nossos planos ficaram cada vez mais elaborados. Nossas execuções, cada vez mais precisas. E nossas avaliações, cada vez mais complexas. - Eu me recuperei das emoções daquela homenagem e voltei a participar ativamente do diálogo.
- Nosso aproveitamento de passe foi de 50 para 90% ao longo dos jogos. Acertávamos menos de 40% dos nossos arremessos e hoje chegamos à 85% de acerto. - Relatou DEZ, o Gênio.
- Aprimoramos nossas estratégias táticas. Conseguimos dominar os espaços da quadra para defender e atacar com muita precisão. - Eu complementei.

- Passamos a realizar jogadas ensaiadas com precisão. - Lembrou-nos PORT.
- Até o IVO está fazendo as jogadas ensaiadas. - DEZ afirmou em tom de ironia.
- Pois é pessoal...! Eu tinha muita dificuldade nas jogadas ensaiadas e hoje as executo com maestria. Foram muitos e muitos treinos. Além dos esforços e pesquisas extras para conseguir. - Relatei eu, IVO, o Esforçado, parecendo lembrar de cada dia de treino e pesquisa que realizava sobre as jogadas.
- Pois é pessoal! Nosso esforço e dedicação nos proporcionaram este momento. - Concluiu PORT.
- Sem dúvidas, o **PLEA** já nos proporcionou muitos troféus ao longo dos treinos e jogos. Cada nova pessoa que conhecemos... Cada nova jogada que aprendemos... Cada nova habilidade que desenvolvemos... Cada novo conhecimentos que adquirimos... Cada oportunidade que conquistamos... Representam inúmeros troféus que colecionamos por todo este tempo. - DEZ discursou brilhantemente.

O início da grande final se aproximava e eu não podia deixar de provocar meus amigos do time:

- Pessoal... Não sei vocês...? Mas hoje eu quero ganhar mais um troféu. E desta vez será aquele dourado e gigante que vimos lá na quadra no caminho para o vestiário. - Afirmei, provocando o entusiasmo e euforia de todos para o jogo.

Na grande final da Liga, teríamos a oportunidade de revanche com a única equipe que havia nos derrotado até o momento. Portanto, já conhecíamos os adversários e sabíamos exatamente quais habilidades e estratégias precisaríamos utilizar para superá-los.

Mais uma vez, estipulamos a meta de nos esforçarmos defensivamente e manter o jogo empatado nos dois primeiros tempos para estudarmos as jogadas adversárias. Além disso pouparíamos esforços para que no último tempo de jogo tivéssemos fôlego para pressionar ofensivamente o time adversário e manter um placar favorável que nos permitisse vencer o jogo para então erguer o Troféu de Campeão.

Como de costume, entramos na quadra para o aquecimento utilizando nosso característico chapéu com que ZED nos presenteou. Foi emocionante ver aquele ginásio lotado. A maioria das pessoas torciam para o time adversário, mas tudo bem. Tínhamos muitos torcedores presentes e até um fã clube organizado pelos alunos

da nossa classe. Enquanto fazíamos nosso aquecimento, observávamos a movimentação das pessoas no palco de cerimonial e também nas arquibancadas.

Ficamos surpresos quando avistamos a Diretora da nossa escola no palco do cerimonial. Ela fez o discurso de homenagem aos jogadores da Liga. Nunca havíamos visto ela tão sorridente e simpática. E adivinhem só qual o microfone que ela usou para fazer o discurso. Exatamente! O microfone que ganhou do ZED.

Assim que encerrou seu discurso, a Diretora chamou ao palco uma pessoa muito especial para ser homenageada como atleta sênior que inspira os jovens para se dedicarem às atividades esportivas. E quem foi o atleta sênior homenageado? Sim, ele mesmo! O Sr. CLARO foi homenageado e levou consigo seu mais lindo troféu e também a tocha que ganhou do ZED. E acreditem! A tocha passaria a ser acesa oficialmente em todas as competições da Liga Autorregulatória como símbolo do PLEA para iluminar e guiar a juventude para o alcance de suas metas e objetivos.

Avistamos o professor de história na arquibancada ensinando seu filho a montar o cubo mágico que ganhou de presente do ZED. Aquela cena nos fez lembrar da importância do nosso plano para alcançar o objetivo de vencer o jogo que estava prestes a iniciar.

De repente, um ruído chamou a atenção de todos no ginásio. Especialmente a atenção do nosso time. Ficamos muito empolgados ao ver o Sr. RC com sua esposa e filhos tocando aquela corneta que ganhou do ZED. Reconhecemos que sem aquela corneta nosso entusiasmo para jogar não seria o mesmo. Antes mesmo de iniciar o jogo, a nossa torcida, embora pequena, já dava um show à parte.

Olhamos um para o outro pensando se seria obra do acaso e sorte, ou a capacidade de planejamento do ZED ter articulado o encaixe de cada um dos seus presentes como peças imprescindíveis para aquele cerimonial de abertura. Como ele seria capaz de prever que estaríamos na final? Seria possível?

ZED aparentava felicidade e confiança, mas de repente demonstrou estar incomodado com algo e disparou na direção do vestiário. Todos ficamos preocupados e PORT logo correu para encontrar com ZED. Nem deu tempo de PORT sair da quadra e avistamos nosso amigo retornando do vestiário com sua caixa. Ele correu na direção do Sr. CLARO e lhe ofereceu a caixa como assento preferencial.

ZED notou que após participar do cerimonial, o Sr. CLARO havia tentado retornar ao seu assento na arquibancada, mas outra pessoa já estava ocupando seu lugar. Mais uma vez, ZED nos surpreendeu ao oferecer sua caixa para que o Sr. CLARO pudesse de sentar e acompanhar o jogo de forma confortável. Por sinal, a

caixa de ZED deixou o Sr. CLARO sentir-se no camarote podendo acompanhar o jogo de um lugar privilegiado.

Bom, certamente ZED estava muito motivado para o jogo com todos fazendo uso dos presentes que ofertou. Seu sorriso e autoconfiança nos permitia acreditar em seu potencial para seguir cada detalhe do nosso plano para o jogo que estava prestes a iniciar.

Naquele momento lembramos da fala do Sr. CLARO. Como ele estava tão perto da quadra, foi como ouvi-lo falar naquele momento:

- “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora”.

O cerimonial com o entoamento do hino nacional nos proporcionou uma emoção ainda mais intensa pela ocasião tão especial. Nos instantes que precediam o início da grande final todos do nosso time se reuniram abraçados formando um círculo para realizarmos o juramento do atleta. Foi algo emocionante e cativante ouvir aquelas palavras juradas em alto tom com tamanha euforia, emoção, convicção e sabedoria. Seus dizeres resumiam nossa trajetória até aquele jogo e nos ofereciam as coordenadas para conquistar nossas metas no esporte, na escola, no trabalho... Em nossas vidas:

- “Juro o PLEA utilizar! PLanejar para jogar, decidir para Executar, e Avaliar quando perder ou ganhar!”

Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” (Retrospectiva para Jogo Final)

Considerando a sobreposição dos movimentos cíclicos de “Planejar”, “Executar” e “Avaliar” intrínsecas ao jogo de Tchoukball (intrafase “Avaliar”), muitas vezes os alunos depararam-se com situações em que era necessário avaliar o desempenho individual e coletivo em uma jogada ou um conjunto delas para que pudessem continuar a prática do jogo. De posse de um montante de informações chega o momento de refletir e avaliar o desempenho individual e coletivo nas diferentes estratégias que compõem cada fase do modelo PLEA com vista à melhora dos resultados e alcance das metas estabelecidas.

No que se refere ao ciclo PLEA, o jogo exigiu continuamente dos participantes a consciência do processo cíclico de planejar (PL) para jogar, executar (E) as jogadas e avaliar (A) as performances individualmente e coletivamente. Os planejamentos (PL) de jogadas ocorreram em espaços de tempo cada vez menores, exigindo uma tomada de decisão e execução (E) em um pequeno espaço de tempo, seguida de sua avaliação (A) que determinava o planejamento seguinte dando início a mais um de uma infinidade de ciclos PLEA.

Considerando este contexto uma proposta de retrospectiva para o jogo final, apresenta-se aos alunos a necessidade de avaliar um conjunto de informações sobre os resultados alcançados até o momento em treinos, jogos, pesquisas e quaisquer interações com o universo do Tchoukball. Desta forma, é possível reconhecer as habilidades que foram conquistadas e identificar as habilidades a serem aprimoradas, priorizando-as em etapas seguintes de preparação.

Com o foco para a etapa de avaliação (A) do desempenho considerando um conjunto de ciclos completos constituídos de ações já planejadas (PL), executadas (E), e avaliadas (A) a presente proposta questiona os alunos acerca de uma reflexão individual sobre como melhorar sua *performance* e o levará à interpretar sua identidade coletiva na equipe, reconhecendo como o(s) parceiro(s) colabora(m) em seu desempenho individual e o quanto é capaz de colaborar individualmente para o bom desempenho da equipe.

Para orientar os alunos em sua avaliação sobre as habilidades já desenvolvidas satisfatoriamente e outras que merecem a atenção para priorizar esforços com vista a seu aprimoramento, sugere-se a utilização dos instrumentos abaixo que apontam itens a serem avaliados para cada uma das estratégias de AA (ZIMMERMAN, 1986; 1988). Os quadros abaixo evidenciam uma síntese de itens para orientação da avaliação dos resultados de desempenho considerando as estratégias de autorregulação para cada uma das fases do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004b): aprimorando o Planejar, aprimorando o Executar e aprimorando o Avaliar.

Quadro 70. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o planejar).

Planejar (PL)	Auto-Avaliação	Reconhecer melhor minhas habilidades desenvolvidas	Sim	Não
		Reconhecer que há habilidades que posso melhorar	Sim	Não
		Ser mais confiante sobre minha capacidade de acertar/melhorar	Sim	Não
	Objetivos	Estabelecer melhor o objetivo em cada jogada	Sim	Não
		Estabelecer melhor os objetivos em cada etapa (tempo) do jogo	Sim	Não
		Articular melhor os objetivos coletivos do time no jogo	Sim	Não
	Ambiente	Encontrar espaços na quadra onde posso jogar melhor	Sim	Não
		Ajudar mais a criar espaços na quadra para meu time jogar melhor	Sim	Não
	Ajuda social	Passar mais a bola para meus colegas	Sim	Não
		Solicitar mais a ajuda para marcar o adversário	Sim	Não
		Ter mais iniciativa para ajudar meus amigos de time	Sim	Não
		Ouvir mais o técnico/professor	Sim	Não
		Pedir mais orientação ao técnico/professor	Sim	Não

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 71. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o executar).

Executar (E)	Organização	Melhorar meu posicionamento em quadra	Sim	Não
		Observar melhor os espaços livres para me posicionar	Sim	Não
		Analisar melhor o jogo para decidir a melhor jogada	Sim	Não
	Informação/ Pesquisa	Observar melhor como o adversário joga.	Sim	Não
		Identificar melhor as falhas do adversário.	Sim	Não
		Pesquisar mais sobre as regras do jogo.	Sim	Não
		Pesquisar mais sobre jogadas e táticas de jogo.	Sim	Não
	Apontamento/ Resultados	Registrar melhor meus resultados nos treinos e jogos	Sim	Não
		Utilizar melhor os resultados para direcionar o treinamento	Sim	Não
		Utilizar melhor os resultados durante os jogos para ajustar a equipe	Sim	Não
	Repetição/ Memorização	Melhorar o meu passe	Sim	Não
		Melhorar meu arremesso	Sim	Não
		Melhorar minha condição física	Sim	Não
		Ser mais ágil para tomar decisão e realizar as jogadas	Sim	Não
		Realizar jogadas mais bonitas	Sim	Não

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 72. Síntese de como posso melhorar minhas habilidades para a prática esportiva (aprimorando o avaliar).

Avaliar (A)	Auto-consequência	Reconhecer que preciso me dedicar mais nos treinamentos	Sim	Não
		Reconhecer que preciso treinar mais	Sim	Não
		Reconhecer que preciso realizar mais exercícios extras em casa	Sim	Não
		Descansar e fazer algo que eu gosto depois de um dia intenso de treino.	Sim	Não
		Passear mais com os amigos depois de uma semana intensa de treino.	Sim	Não
	Revisão de dados	Identificar uma habilidade que preciso melhorar	Sim	Não
		identificar uma habilidade que consegui desenvolver	Sim	Não
		Rever frequentemente os resultados/registros dos jogos	Sim	Não
		Conversar mais com os amigos de equipe sobre os resultados e jogadas.	Sim	Não
		Estar mais atento às orientações do técnico.	Sim	Não

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 73. Informações sobre Atividade “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”.

Nome:	- “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time.”
Proposta:	- Momento de reflexão para avaliação das habilidades já desenvolvidas e outras a serem priorizadas para melhorar.
Objetivos:	- Realizar uma auto-avaliação das habilidades necessárias ao jogo conforme suas relações com as estratégias de AA apresentadas.
Descrição breve:	- Individualmente, em uma roda de conversa, cada aluno será convidado a refletir sobre cada uma das questões apresentadas nos instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - aprimorando o planejar; - aprimorando o executar; - aprimorando o avaliar. - Em seguida cada aluno será solicitado a citar 03 (três) habilidades que desenvolveram durante o projeto.

	<ul style="list-style-type: none"> - para concluir, os alunos serão desafiados a elencar de 03 (três) habilidades ainda não desenvolvidas o suficiente para priorizá-las em planejamentos futuros de gestão da aprendizagem;
Sugestão:	<ul style="list-style-type: none"> - Pode-se sugerir que os alunos relatem situações de jogo para exemplificar e argumentar sobre as habilidades já desenvolvidas ou não, especialmente aquelas a serem priorizadas para aprimoramento subsequente.
Sugestão para reflexão (diálogo em roda de conversa):	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar questões sobre os Codinomes e Auto-avaliação inicial buscando levar os alunos a compreenderem o quanto avançaram em sua aprendizagem e desenvolvimento durante o projeto; - Retomar e reforçar que resquícios de crença sobre não possuir habilidades seja definitivamente substituída pela convicção de que as habilidades são desenvolvidas e aprimoradas.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Folha impressa e caneta.
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - 120 minutos

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 74. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**De olho no troféu. Como melhorar nosso Time**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance de habilidades já desenvolvidas e reconhecimento de habilidades a melhorar. Concretização de recompensas e/ou sanções em face dos resultados atingidos.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Revisão propriamente dita dos itens que constam no instrumento de apoio para orientar a avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Aprimorando o planejar; - Aprimorando o executar; - Aprimorando o avaliar.

Fonte: elaborado pelo autor

Atividade 28: “Entrevistando os Campeões” (Habilidades conquistadas no projeto e sua relação na Escola e no Trabalho)

Para concluir o trabalho, é proposto aos alunos o convite para o resgate de questões apresentadas no início do projeto, buscando reflexões que enalteçam e sejam apresentadas como justificativa para reconhecer as habilidades desenvolvidas durante o projeto.

Fazendo alusão ao enredo “DEZPORTIVO”, cada aluno será convidado a participar de uma entrevista como campeão da Liga Autorregulatória. Desta forma, serão questionados mais uma vez sobre sua identidade, características, crenças, conhecimento individual acerca de suas habilidades e utilização de estratégias autorregulatórias, desta vez, sob a perspectiva de foi campeão da Liga Autorregulatória, evidenciando o conhecimento e habilidades desenvolvidas como verdadeiro troféu que conquistaram e levarão consigo pela vida.

Sob esta perspectiva, serão desafiados a complementar sua narrativa sobre experiências no projeto relacionando o conhecimento das estratégias de AA (Zimmerman, 1986; 1988) com o desenvolvimento de habilidades exigidas no contexto esportivo, escolar e profissional. Para isso, realizar-se-á a filmagem de um depoimento ou entrevista com cada um dos alunos.

Roteiro da Entrevista (informações pessoais):

- a) Quem é você? Conte mais sobre você!;
- b) O que gosta de fazer?;
- c) O que não gosta de fazer?;
- d) O que você faz bem?;
- e) O que você não faz bem?;
- f) Cite uma ou mais habilidades que você possui;
- g) Como é o seu dia ou a sua semana?

Vale destacar que todas as questões apresentadas acima já foram respondidas pelos alunos no início da participação no projeto (mais precisamente, durante a etapa de planejamento na proposta de atividade 2 - “Entrevista ao jornalista”). Para conclusão, todas as questões serão realizadas novamente, acrescentando-se outras referentes às experiências vivenciadas durante o projeto.

As questões a serem acrescentadas são:

h) Você desenvolveu habilidades esportivas no projeto? Quais?

i) Você aprendeu algo importante durante o projeto? O que?

j) Qual aprendizado você conquistou durante o projeto e acha que mereceria um troféu por ele?

k) Você pretende utilizar o que aprendeu para melhorar seu desempenho no contexto escolar? Como?

l) Você pretende utilizar o que aprendeu no projeto para melhorar seu desempenho no contexto do trabalho? Como?

Como desafio final será proposto que cada aluno, de forma autônoma, continue utilizando do conhecimento sobre o PLEA para elaborar e monitorar planos e metas para o contexto escolar e/ou profissional. Para isto, será necessário identificar uma ou mais habilidade(s)/estratégia(s) (Zimmerman, 1986; 1988) já desenvolvida(s) ou a ser(em) melhorada(s) e estabelecer relações com habilidades profissionais correspondentes (World Economic Forum, 2016; 2018).

Quadro 75. Informações sobre Atividade “Entrevistando os Campeões”.

Nome:	- “Entrevistando os campeões”
Proposta:	- Entrevista individual ou coletiva para conhecer a evolução dos alunos durante o projeto proporcionar-lhes um momento de autoavaliação.
Objetivos:	- Criar espaço lúdico para refletir sobre informações e características pessoais após a participação no projeto; - Reconhecer a utilização de estratégias autorregulatórias e manifestação de habilidades dos participantes como aspectos importantes para o alcance dos objetivos do projeto.
Descrição breve:	- Os alunos responderão a algumas rodadas de perguntas pessoais em um clima lúdico simulando uma entrevista feita por jornalista no momento após a final da Liga Autorregulatória. - Os alunos serão desafiados para identificar uma habilidade/estratégia (Zimmerman, 1986; 1988) já desenvolvida ou a ser melhorada e estabelecer relações com habilidades profissionais correspondentes (World Economic Forum, 2016; 2018).
Sugestão:	- Informar aos participantes sobre a importância de revelarem informações verdadeiras. - Citar que os alunos iniciarão um trabalho e, para isso, se faz necessário revelar tais informações para avaliar as possíveis contribuições futuras proporcionadas pelo projeto. - A atividade pode ser realizada individualmente ou em grupo.

Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Papel e caneta para anotações - Roteiro para entrevista (informações pessoais) ⁽²⁾: <ul style="list-style-type: none"> - Quem é você? (se necessário: Conte mais sobre você!) - O que gosta de fazer? - O que não gosta de fazer? - O que você faz bem? - O que você não faz bem? - Cite uma ou mais habilidades que você possui. - Como é o seu dia ou a sua semana? - Questões acrescentadas para entrevista final: <ul style="list-style-type: none"> - Você desenvolveu habilidades esportivas no projeto? Quais? - Você aprendeu algo importante durante o projeto? O que? - Qual o verdadeiro troféu de aprendizado você conquistou durante o projeto? - Você pretende utilizar o que aprendeu para melhorar seu desempenho no contexto escolar? Como? - Você pretende utilizar o que aprendeu no projeto para melhorar seu desempenho no contexto do trabalho? Como?
Tempo aproximado:	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivo: 120 minutos / Individual: 10 min com cada participante

Fonte: elaborado pelo autor

⁽²⁾ - Representa a aplicação da proposta da Atividade 2 (“Entrevista ao Jornalista”) como complementação à atividade identificada;

Quadro 76. Mapeamento/Identificação das estratégias de autorregulação enfatizadas/estimuladas com a atividade “**Entrevistando os campeões**” e sua relação com as habilidades esportivas e profissionais a serem desenvolvidas.

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Pianda, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)	Estímulo na atividade
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional	Certificação do alcance de habilidades desenvolvidas e reconhecimento de habilidades a melhorar. Concretização de recompensas e/ou sanções em face dos resultados atingidos relacionando a utilização dos aprendizados no contexto escolar e profissional.
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva	Revisão propriamente dita das questões que constam na entrevista, identificando informações sobre as habilidades e estratégias a serem utilizadas para elaborar e monitorar planos e metas futuras no contexto escolar e/ou profissional.

Fonte: elaborado pelo autor

4.9 Material de Apoio aos Professores para mediação das discussões sobre a narrativa (guia para a narrativa e discussões sobre as atividades realizadas)

Para auxiliar os professores na condução do trabalho com o projeto “DEZPORTIVO”, elaborou-se este documento orientador com o intuito de enriquecimento dos momentos de diálogo, reflexões e direcionamento para orientações assertivas que visam promover o aprendizado das estratégias de autorregulação e a transferência de seus conhecimentos para os aprendizados e/ou aprimoramentos das habilidades esportivas e autorregulação das habilidades profissionais.

Para cada etapa do Modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004) e respectiva parte da narrativa “DEZPORTIVO”, foi elaborado um quadro contendo sistematicamente as orientações referentes ao mapeamento das estratégias autorregulatórias, trecho da história a ser destacado, sugestões para discussão com os alunos e relação com as atividades (roteiro de jogos e esportes).

PLANEJAR

- Parte I - “Quero Jogar” (Quadro 77).
- Parte II - “Muito Prazer Sr. CLARO!” (Quadro 78).
- Parte III - “Ensinos do Sr. MARTE!” (Quadro 79).

EXECUTAR

- Parte IV - “Juramento do Atleta” (Quadro 80).
- Parte V - “PORT, a Criativa” e “A Superação de ZED” (Quadro 81).
- Parte VI - “Apito Inicial” (Quadro 82).

AVALIAR

- Parte VII - “Reverendo a Estratégia” e “Dia de mais um Jogo” (Quadro 83).
- Parte VIII - “Mais do que treinar para a Liga” (Quadro 84).
- Parte IX - “Final de Campeonato! Valendo Troféu!” (Quadro 85).

Quadro 77. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Planejamento (Parte I) - “Quero Jogar”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
Auto-avaliação 	IVO narra por quê chegou atrasado.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o exato motivo do atraso de IVO? - IVO reconhece o motivo de seu atraso? - IVO tentará resolver o motivo de seu atraso? - Você é capaz de reconhecer habilidades que precisa melhorar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: “Minha Camisa do time” - Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista”
Auto-avaliação 	IVO e DEZ enumeram suas habilidades para buscarem o perfil de um reforço para o time.	<ul style="list-style-type: none"> - Você reconhece habilidades nos seus colegas? - Você é capaz de reconhecer suas habilidades? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista” - Atividade 3: “Jogar bem é...”
Auto-avaliação 	IVO e DEZ atribuem um codinome ao recordista do cubo mágico.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício de identificar habilidades notáveis em uma personalidade conhecida e lhe atribuir um codinome. - Exemplo a ser utilizado para que se possa auto-reconhecer as próprias habilidades. - Você é capaz de reconhecer sua principal habilidade? - O que é um codinome? - Qual seria o seu codinome? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: “Minha Camisa do time”
Auto-avaliação 	IVO reconhece que precisa se organizar melhor.	<ul style="list-style-type: none"> - DEZ (Modelo) tem papel importante no convencimento de IVO? - DEZ é o único responsável pelo convencimento de IVO? - Como IVO é convencido de que precisa se organizar melhor? 	Atividade 6: “ Organizando o espaço de jogo ”
Auto-avaliação 	IVO é convencido sobre (reconhece) a importância de organizar seu quarto.	<ul style="list-style-type: none"> - O atraso de IVO e o questionamento do professor sobre sua rotina provocam alguma auto reflexão em IVO? - Como IVO manifesta sua preocupação em mudar sua rotina e ser mais organizado? 	Atividade 6: “ Organizando o espaço de jogo ” Atividade 7: “ Planos para jogar ”
Auto-avaliação 	ZED, uma pessoa com deficiência, capaz de resolver o cubo mágico.	<ul style="list-style-type: none"> - Você conhece pessoas com deficiência? - Pessoas com deficiência possuem habilidades para aprender? - Você conhece pessoas com grandes habilidades em atividades específicas? - Como as pessoas desenvolvem habilidades? Genética ou treino? - Existe relação entre os interesses e os esforços para se dedicar no desenvolvimento de habilidades? - Qual o seu interesse? - O que gosta de fazer? - Que habilidade você já desenvolveu fazendo aquilo que gosta e/ou se interessa? - Quais habilidades podem ser desenvolvidas por meio do esforço pessoal e treinamento? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: “Minha Camisa do time” - Atividade 9: “Quem joga e quando joga”

<p>Auto-avaliação</p> 	<p>IVO relata que DEZ já nasceu organizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mito de que as pessoas tem ou não tem habilidades; - Mito de que as habilidades são inatas; - Esclarecimento de que as habilidades são desenvolvidas. 	<p>- Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Auto-avaliação</p> 	<p>Tema do trabalho de educação física: Habilidades todos aprendem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nascermos com nossas habilidades ou desenvolvemos nossas habilidades? - É possível desenvolver novas habilidades? - Você acredita que é capaz de desenvolver habilidades para realizar atividades e melhorar seus resultados nos estudos, esporte e trabalho? 	<p>- Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>IVO e DEZ se inscrevem para a Liga Autorregulatória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - IVO se interessa pelo desafio de participar da Liga. E você, gosta de desafios? - IVO e DEZ elaboram um plano para se inscrever. Que plano é esse? - Você já elaborou algum plano? - Você acredita que planejar seja importante? - Por que planejar é importante? - Uma das etapas do plano de participarem da Liga é realizar a inscrição no prazo. Isso é importante? - O que IVO e DEZ fazem para encontrar um reforço para a equipe? Por que escolhem PORT? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>IVO e DEZ buscam uma nova pessoa com características específicas para o time.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que IVO e DEZ fazem para encontrarem um reforço para a equipe? - IVO e DEZ pensam em alguma ferramenta ou método para ajudar na tarefa? - Você já criou ou utilizou alguma ferramenta ou método para conseguir executar algum plano? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED entrega presente ao professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Será que ZED planeja o presente a ser entregue? - Seria apenas coincidência ZED oferecer ao professor um objeto que domina tão bem? - Seria esta uma forma de ZED se apresentar demonstrando algo que gosta de fazer e que tinha grandes habilidades para desenvolver? 	<p>- Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>IVO procura por seu Cubo Mágico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você já perdeu algum objeto em sua casa ou quarto? - Você gosta de encontrar rapidamente os objetos que procura? - O que você pode fazer para encontrar seus objetos com maior rapidez? 	<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>

<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Aprimorar o que não deu certo no campeonato de tênis ajuda a planejar a participação na Liga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre temos sucesso em nossas experiências? - Alguma vez, você já avaliou que sua participação em algo poderia ser melhor? - Consegue identificar em que precisaria melhorar? 	<p>Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista”</p> <p>Atividade 3: “Jogar bem é...”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Quais habilidades e como desenvolvê-las para disputar a Liga</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando vai iniciar uma atividade, você pensa sobre quais habilidades são necessárias para realizá-la? - Que tal realizar um plano sobre como estimular e desenvolver estas habilidades? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p> <p>Atividade 3: “Jogar bem é...”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estrutura Ambiental</p> 	<p>Narrativa da rotina de desorganização do IVO e comparação com a experiência do quarto organizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seu quarto é organizado? - Consegue encontrar o que procura rapidamente em seu quarto? - Você é uma pessoa organizada? - Assim como IVO, você acredita que conseguiria melhorar a organização de seu quarto? - Que tal elaborar um plano para organizar o seu quarto ou algum outro espaço de sua casa? - Como seria a sua experiência de ter este espaço mais organizado? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p>
<p>Estrutura Ambiental</p> 	<p>IVO e DEZ procuram um lugar apropriado para conversarem sobre o perfil do novo integrante da equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escolha do lugar para fazer algo é importante para que você realize o que pretende? - Por que IVO e DEZ demoraram para escolher um lugar apropriado? - Como você escolhe os espaços que vai utilizar para estudar, jogar ou se dedicar a algo importante? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p>
<p>Procura de ajuda social</p> 	<p>IVO solicita ajuda para seu amigo DEZ sobre o significado de cronológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você sabe o significado de Cronológico? - Alguma vez já precisou de ajuda para compreender algo? - Você considera importante solicitar ajuda para aprender? - Para quem você solicita ajuda? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time”</p> <p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Procura de ajuda social</p> 	<p>IVO e DEZ solicitam ajuda do professor de Educação Física no desafio de encontrar um reforço para o time.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que IVO e DEZ precisam da ajuda do professor e resolvem procurá-lo? - Você acha importante solicitar ajuda de seu professor? - Você solicita ajuda de seu professor? - Você solicita ajuda de pessoas para fazer alguma tarefa? Para quais pessoas você solicita ajuda? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time”</p> <p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>

<p>Organização e transformação</p> 	<p>IVO chega antes do horário para a aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que IVO resolve chegar com antecedência na escola? - Você se atrasa ou é pontual em seus compromissos? - Você considera importante ser pontual? - Como IVO consegue chegar antes do horário para a aula? - Você acha que precisa ser mais pontual em seus compromissos? Como pretende fazer isso? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
---	---	---	--

Quadro 78. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - **Planejar (Parte II) - “Muito Prazer Sr. CLARO!”**.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
Estrutura Ambiental 	Escolha de DEZ e IVO por um lugar adequado para se reunirem e conversarem sobre o plano de convidarem um reforço para o time.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais lugares foram experimentados por IVO e ZED? - Por que IVO e DEZ trocaram de lugar? - Qual o lugar escolhido para reunião? - Por que escolheram este lugar para reunião? 	Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar”
Estabelecimento de objetivos e planejamento 	Análise das habilidades de PORT e seu convite para o time.	<ul style="list-style-type: none"> - Mais uma etapa vencida do planejamento proposto por IVO e DEZ. - Como foi a escolha de IVO e DEZ? - IVO e DEZ estão avançando em seus planos? 	Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 4: “Reforço para o Time”
Procura de ajuda social 	PORT atua como Tutora de ZED.	<ul style="list-style-type: none"> - O que é uma tutora (ou tutor)? - PORT se interessa em ajudar ZED? - Como é a relação entre PORT e ZED? - ZED aceita a ajuda de PORT? - Por que PORT ajuda ZED? - Você solicita ou aceita ajuda de seus colegas? 	Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”
Procura de ajuda social 	Convite de PORT para integrar e ajudar o time.	<ul style="list-style-type: none"> - Você já recebeu ou ofereceu ajuda para um colega? - Como é receber ou oferecer ajuda para um adulto? - Você aceitaria ajuda de seus colegas? - Você solicitaria ajuda para um colega? 	Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”
Auto-avaliação 	ZED acha que não será capaz de jogar.	<ul style="list-style-type: none"> - Por que ZED não aceitou jogar? - Qual foi a reação dos amigos de ZED? - E você, na situação de ZED, jogaria ou não? - Você acha que ZED deveria mudar de ideia? - O que você faria no lugar dos amigos de ZED? 	Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 3: “Jogar bem é...”
Procura de ajuda social 	O avô de DEZ, Sr. CLARO, ajuda com os treinamentos do time.	<ul style="list-style-type: none"> - Você já recebeu ajuda de um adulto? - Como é receber a ajuda de um adulto? - Você aceitaria receber ajuda de um adulto? - Você solicitaria ajuda para um adulto? - A ajuda do Sr. CLARO foi importante? - Por que solicitar ajuda é importante? 	Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 5: “Experimentando o jogo” Atividade 11: “De amigo para o amigo”

<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Proposta de estudar matemática pelo jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que os amigos sugerem que ZED estude matemática durante o jogo? - Como é o aprendizado de ZED durante o jogo? - ZED aprendeu matemática contando os pontos do jogo. E você, também acha que seria mais fácil aprender desta maneira? 	<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola” Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED presenteia seus amigos com objetos de sua caixa (chapéu, tocha olímpica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ZED confunde os objetos? - Ou será que, ao ouvir a palavra (troféu, bocha, etc) lembra de presentear as pessoas com algum objeto específico? - ZED planeja o que vai entregar ou retira aleatoriamente qualquer coisa da caixa? - Amigos elegem o Chapéu como peça do Uniforme do Time. Será que este era o objetivo de ZED ao presentear os seus amigos? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>PORT utiliza sua criatividade para solucionar as confusões causadas pelos objetos com que ZED presenteia as pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetos causam confusão ou oferecem uma solução? - PORT utiliza sua criatividade e sugere utilizar os objetos para algum fim específico? - Será que ZED tem algum objetivo planejado para oferecer os objetos (presentes)? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED senta sobre sua caixa para parar e admirar os troféus do Sr. CLARO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ZED tem um propósito em carregar aquela caixa com ele? - É algo planejado ou é apenas uma mania de ZED? - Você planeja o que precisa levar para os lugares que frequenta? - Quando precisa realizar algo, você planeja quais materiais utilizar? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar” (aproximadamente e 60 min) Atividade 8: “Cantando a bola”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Todos ficam encantados com os troféus. Tiram uma “selfie” com o troféu mais bonito. IVO chega a se imaginar campeão da liga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - IVO, DEZ, PORT e ZED ficam motivados para direcionar seus esforços e planejar para alcançar o objetivo de ganhar um troféu como aquele do Sr. CLARO. - Alguma vez você já realizou um desafio que valia um prêmio? - Alguma vez, você já planejou como poderia fazer para alcançar seu objetivo? - Quais itens (ações) você incluiu em seu planejamento? - Você alcançou seus objetivos? - Como poderá alcançar seus objetivos nas próximas tentativas? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista” Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>

<p>Estrutura Ambiental</p> 	<p>O Sr. CLARO leva os jovens até uma praça de esportes próxima de sua casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escolha de um espaço apropriado para jogar é importante? - Ter o material apropriado para jogar é importante? - Em quais outras situações a escolha do local e material adequado para realizar algo é importante? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Conhecimento do objetivo do jogo. Estudo das regras da Bocha para jogar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para jogar, você procura pesquisar e compreender as regras do jogo? - As regras do jogo são importantes? - Por que as regras dos jogos são importantes? - Você utiliza o conhecimento das regras do jogo para estabelecer os objetivos e planejar suas ações? - Conhecer as regras e orientações em outros contextos como na escola ou trabalho pode ajudar você a planejar suas ações para conquistar os objetivos desejados? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Sr. CLARO afirma que só há uma forma de aprender: Jogando!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que você pensa sobre esta afirmação do Sr. Claro? - É possível aprender algo sem praticar? - É possível aprender algo sem se esforçar? - Quando quer aprender algo, o que você faz? - É possível elaborar um plano para aprender algo? Este plano deve envolver a realização de alguma atividade prática? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Sr. CLARO cita a importância de planejar em todas as jogadas.</p> <p>Jogo de bocha com diferentes jogadas e soluções possíveis / Execução de cada jogada dos personagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A cada nova jogada, os personagens precisam realizar novos planejamentos para alcançar seus objetivos no jogo. Você concorda que planejar cada jogada seja necessário? - Você costuma planejar suas jogadas durante a prática de jogos e esportes? - Você costuma planejar suas atividades de estudo e/ou cursos para preparação profissional? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Procura de ajuda social</p> 	<p>Amigos do time se oferecem para ensinar ZED a jogar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como ZED reage ao convite para jogar bocha? - Como seus amigos reagem quando ZED relata não querer jogar? - Por que ZED relata não querer jogar? - O que você achou do compromisso e disposição dos amigos para ensinar ZED? - Seus amigos te convidam para jogar? - Você convida seus amigos para jogar? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 3: “Jogar bem é...” Atividade 9: “Quem joga e quando joga” Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p>

<p>Auto-avaliação;</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento;</p> <p>Estrutura ambiental;</p> <p>Procura de ajuda social</p>  <p>Repetição e memorização</p> 	<p>Dicas do Sr. CLARO para se elaborar um bom plano. “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que acha de usar as letras do nome do Sr. CLARO para elaborar seus planos de agora em diante? - “C” - Conhecer as próprias habilidades; - “L” - Local / Organização do ambiente; - “A” - Ajuda de amigos e adultos; - “R” - Regras do jogo - “O” - Objetivos (metas e prazos) 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Procura de ajuda social</p> 	<p>Amigos solicitam que o Sr. CLARO parafuse rodinhas na caixa do ZED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os amigos do time se preocupam com ZED? - O fato dos amigos se preocuparem com o conforto de ZED resulta em algo positivo? - Como ZED se sente com a surpresa das rodinhas em sua caixa? - Você se preocupa com o bem estar e conforto de seus amigos? - Você percebe que seus amigos se preocupam com o seu bem estar e conforto? - Você percebe que seus amigos fazem coisas para que você se sinta bem? - O que você faz para que seus amigos se sintam bem? - Você solicita ajuda para adultos e/ou colegas de turma? - Solicitar ajuda pode ajudar você a concluir seu planejamento? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time”</p> <p>Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Início dos treinos com a bocha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o sentimento dos amigos do time em iniciarem o plano das atividades de treinamento? - Você já planejou algo (treino, atividade de estudo, passeio, etc.)? - Como se sentiu ao iniciar a execução deste(s) plano(s)? - Conseguiu executar os planos elaborados? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p>

<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED não encontra o que está procurando em sua caixa e conclui que perdeu um objeto.</p> <p>Os amigos do time estabelecem um plano para encontrar o objeto perdido de ZED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ZED sabe de todos os objetos que tem em sua caixa? - ZED sabe qual é o objeto que foi perdido? - Os amigos de ZED conseguem saber que objeto foi perdido? - Alguma vez você já perdeu algum objeto? - Já elaborou algum plano para achar algum objeto perdido? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Procura de ajuda social</p> 	<p>PORT revela que seu pai foi atleta de Tchoukball e os amigos planejam mais um dia de treino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ajuda do Sr. PORTUGA foi importante para o time? - A ajuda de pessoas com experiência em determinada atividade ou tarefa pode ajudar em seu aprendizado? - Você procura ajuda de pessoas adultas? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>PORT adverte IVO com relação à necessidade de realizar os trabalhos escolares com antecedência. Justifica utilizando as experiências de treino semanas antes do início da Liga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - IVO não se preocupa com a realização do trabalho escolar alegando que ainda há uma semana de prazo para realizá-lo. PORT e DEZ questionam IVO e o advertem sobre a necessidade de realizar as atividades com antecedência. Qual é a reação de IVO? - E você, procura realizar as atividades com antecedência? Considera isso importante? - Você planeja como realizar seus compromissos, entre eles os trabalhos de escola? - Que tal planejar seus compromissos para concluir suas tarefas com antecedência e respeitar os prazos de entrega? 	<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” Atividade 7: “Planos para jogar”</p>
<p>Organização e transformação</p> 	<p>Descobertas sobre a bocha enquanto jogavam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que foi possível perceber com o jogo? - Qual a melhor maneira de jogar? - É fácil jogar? - É fácil fazer pontos? - Quais habilidades são necessárias para jogar? - Quais habilidades você desenvolve participando do jogo? 	<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p>  <p>Repetição e memorização</p> 	<p>A pontuação do jogo é alterada a cada rodada. ZED precisa atualizar a pontuação a cada rodada.</p> <p>Na bocha, as jogadas se repetem a cada nova rodada (4 bolas para cada equipe).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A contagem de pontos é importante para a prática do jogo? - Você costuma realizar a contagem de pontos enquanto joga? - A contagem de pontos interfere na sua ação, estratégia e esforço para jogar? - Existe algum outro contexto em que a contagem de pontos ou alcance de notas seja importante? - Você costuma planejar suas atividades e esforços em acordo com os pontos ou notas que pretende/precisa alcançar? 	<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola” Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>

Quadro 79. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - **Planejar (Parte III) - “Ensinaamentos do Sr. MARTE!”**.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>O plano para encontrar o objeto perdido de ZED está em andamento: a procura dos objetos pela escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A parte do plano sobre procurar o objeto perdido nos possíveis lugares onde poderia estar esquecido foi realizada pelos amigos. - O plano foi executado? - O objetivo foi alcançado? - Sempre conseguimos alcançar os objetivos nas primeiras tentativas de execução de um plano? - Quando não conquistamos os objetivos devemos desistir do plano? - É necessário continuar os planos elaborados para se alcançar os objetivos desejados? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo” Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 15: “Sugerindo regras” Atividade 18: “Quadro tático”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento;</p> <p>Procura de ajuda social</p>  <p>Procura de informação</p> 	<p>Plano para ensinar Matemática ao ZED.</p> <p>PORT relata pedir ajuda à professora de Matemática para ensinar ZED.</p> <p>Pesquisa de PORT para ajudar ZED</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta de ensinar matemática ao ZED por meio dos jogos de bocha deu certo? - Você já elaborou planos para estudar algum assunto que tivesse interesse? - Você já elaborou algum plano para estudar algum assunto que tivesse dificuldade? - Você já pensou em planejar formas de estudar jogando? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p>
<p>Auto-avaliação</p> 	<p>Todos os amigos reconhecem que estão aprendendo durante os momentos de estudos com ZED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto PORT ensinava ZED ela também estava aprendendo? - Você já ofereceu ajuda para ensinar algum colega sobre algo que você sabia ou realizava com facilidade? - Enquanto oferecia ajuda para ensinar alguém, você também aprendia? - Já recebeu ajuda de algum colega para aprender algo? 	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED presenteia a Diretora com um microfone.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetos com que ZED presenteia os personagens causam confusão ou oferecem uma solução? - PORT utiliza sua criatividade e sugere utilizar os objetos para algum fim específico? - Será que ZED tem algum objetivo planejado para oferecer os objetos (presentes)? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola”</p>

<p>Auto-avaliação</p> 	<p>PORT e ZED vão para a diretoria.</p>	<p>- Como os colegas de sala entenderam o fato de PORT e ZED serem chamados para ir à Diretoria? - Ir à Diretoria foi algo bom ou ruim para PORT e ZED? - Como você reagiria se fosse chamado para ir à Diretoria? - Ir à Diretoria pode ser algo bom?</p>	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 3: “Jogar bem é...”</p>
<p>Procura de informação</p> 	<p>Continuação do plano para encontrar o objeto de ZED: Entrevista com o Sr. MARTE.</p>	<p>- Mais uma vez o plano de encontrar o objeto perdido é retomado. - Desta vez, o objetivo é alcançado? - Os amigos desistiram ou continuaram com o plano?</p>	<p>Atividade 4: “Reforço para o Time” Atividade 12: “Desafio da Descoberta” Atividade 15: “Sugerindo regras”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p>  <p>Repetição e memorização</p> 	<p>Mnemônica com nome do Sr. MARTE.</p>	<p>- Orientações para se estabelecer metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “M” - Medir - “A” - Atingir - “R” - Relevante - “T” - Tempo - “E” - Específico <p>- As orientações do Sr. MARTE foram importantes para os personagens do time? - Você acredita que estas informações serão úteis e importantes para auxiliar você a estabelecer seus objetivos em planejamentos futuros?</p>	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados” Atividade 14: “Disputando pontos” Atividade 16: “Como joga o adversário” Atividade 17: “Como superar o adversário”</p>

Quadro 80. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte IV) - “Juramento do Atleta”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
Auto-avaliação 	Sr. PORTUGA reconhece que ZED é um grande professor para PORT.	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar de PORT ser a tutora de ZED, como se dá a relação de ensino e aprendizado entre eles? - PORT consegue ensinar ZED? - PORT também aprende com ZED? 	Atividade 4: “ Reforço para o Time ” Atividade 11: “ De amigo para o amigo ” Atividade 12: “ Desafio da Descoberta ”
Procura de informação 	Sr. PORTUGA planeja a refeição para ensinar a cultura da Suíça, país onde foi criado o Tchoukball.	- Quando você se interessa por algo, procura buscar informações	Atividade 4: “ Reforço para o Time ” Atividade 12: “ Desafio da Descoberta ”
Estabelecimento de objetivos e planejamento 	Sr. PORTUGA apresenta o Troféu com a sigla PLEA aos amigos do time.	<ul style="list-style-type: none"> - O troféu do Sr. PORTUGA representa a memória de uma conquista importante. - Você já conquistou algo importante? - Tem algum objeto ou memória que simbolize esta conquista? - O projeto “DEZPORTIVO” convida todos para planejar uma conquista inesquecível. Que tal elaborarmos um plano para cada objetivo que se deseja alcançar? 	Atividade 7: “ Planos para jogar ” Atividade 27: “ De olho no troféu. Como melhorar nosso Time ”
Estabelecimento de objetivos e planejamento 	Sr. PORTUGA apresenta o significado da sigla PLEA (presentes no troféu e escudo da camisa) aos amigos do time.	- Ciclo Modelo PLEA: - “ PL ” - PLANEJAR - “ E ” - EXECUTAR - “ A ” - AVALIAR	Todas as atividades
Auto-avaliação 	Amigos ganham um jogo de camisa do Sr. PORTUGA. A camisa motiva todos da equipe para o compromisso com a Liga.	<ul style="list-style-type: none"> - Você já fez parte de uma equipe (esporte, estudo, gincana, trabalho etc.)? - Como é a relação entre as pessoas da mesma equipe? 	Atividade 1: “ Minha Camisa do time ” Atividade 6: “ Organizando o espaço de jogo ” Atividade 20: “ Escalando o Time ”

<p>Auto-avaliação</p> 	<p>Sr. PORTUGA apresente os amigos com um número específico que representa características de cada participante da equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você consegue identificar características e habilidades em seus amigos? - Você acredita que seus amigos conseguem identificar suas características e habilidades? - Você percebe que suas habilidades são importantes para que você conviva e conquiste objetivos coletivos com seus amigos? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 20: “Escalando o Time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Juramento do Atleta.</p>	<p><u>“Juro o PLEA utilizar! PLanejar para jogar, decidir para Executar, e Avaliar quando perder ou ganhar!”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O juramento é uma boa forma para nos fazer lembrar da importância das etapas do Modelo PLEA? - Você seguirá o juramento do atleta? 	<p>Todas as atividades</p>

Quadro 81. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte V) - “PORT, a Criativa” e “A Superação de ZED”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Tomada de apontamentos</p> 	<p>Durante os treinos todos os jogadores registravam suas jogadas para acompanhar os resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O registro dos resultados era importante para os personagens? - O que o registro dos resultados possibilita? - Você considera importante registrar os resultados que você alcança? - Além do esporte, em que outra atividade você considera importante registrar seus resultados? - Quais resultados você considera importante registrar e acompanhar? 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p>
<p>Revisão de Dados</p> 	<p>Todos do time melhoraram seu índice de acertos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância dos personagens saberem que os seus resultados de acertos nas jogadas melhoraram? - Você considera importante saber de seus resultados no esporte, escola e trabalho? - Como você pode acompanhar seus resultados? - O que você faz com os resultados que conhece sobre seu desempenho no esporte, escola e trabalho? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Organização e transformação;</p> <p>Procura de informação;</p> <p>Tomada de apontamentos</p> <p>Repetição e memorização</p> 	<p>Mnemônica com nome de PORT.</p> <p>Lembrando das iniciais de PORT, ZED elabora um quadro contendo as ações que precisava executar para chamar seu cãozinho TCHOUK.</p>	<p>- Orientações para se utilizar as estratégias de aprendizagem para executar os planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “P” - Pesquisar - “O” - Organizar - “R” - Registrar Resultados - “T” - Treinar (repetir / memorizar) 	<p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p> <p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 15: “Sugerindo regras”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 19: “Treinamento específico” (A vez do Tchoukball</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p>
<p>Tomada de apontamentos</p> 	<p>O plano de encontrar o objeto perdido de ZED avança quando descobrem o nome do cãozinho TCHOUK.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a reação dos personagens sobre o plano que avança mas não é concluído? - Quando você tem um plano e não consegue concluí-lo rapidamente você desiste ou continua acompanhando sua execução e avaliando a necessidade de ajustes? 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p> <p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p>

<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>ZED leva seu cãozinho TCHOUK para a escola.</p> <p>Amigos elaboram um plano para esconder TCHOUK.</p>	<p>- Mais um plano é elaborado pelos personagens para resolver uma questão imprevisível. O plano criado pelos personagens funcionou?</p> <p>- Mesmo diante de circunstâncias imprevisíveis você considera importante realizar planos?</p>	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p>
<p>Estrutura ambiental</p> 	<p>PORT faz um quadro de remissão com canos de PVC e elásticos para ZED treinar.</p>	<p>- Por que PORT resolve fazer um quadro de remissão para presentear seu amigo ZED?</p> <p>- Você procura soluções criativas que possibilitem acessar espaços e materiais que lhe possibilite estimular sua aprendizagem?</p>	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p>
<p>Repetição e memorização</p> 	<p>Cãozinho latia toda vez que ouvia o barulho da bola em contato com o quadro de remissão.</p> <p>ZED só chama o cãozinho TCHOUK lançando sua bola contra o quadro de remissão.</p>	<p>- Por que ZED fica motivado para jogar?.</p> <p>- ZED encontra uma forma divertida para chamar seu cãozinho e isto permite que ele se interesse mais pelo jogo e treine seus lançamentos. Qual a importância da repetição dos gestos de arremessos para ZED?</p> <p>- O que você costuma fazer para se aprimorar em uma tarefa (esporte, escola ou preparação para o trabalho)?</p> <p>- Realizar exercícios repetidos pode ajudar você a aprimorar uma habilidade?</p>	<p>Atividade 10: “Manipulando diferente”</p> <p>Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p> <p>Atividade 21: “Eu com a bola”</p> <p>Atividade 22: “Nós com a bola”</p> <p>Atividade 23: “Nós com a bola para a Meta”</p> <p>Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>

Quadro 82. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Executar (Parte VI) - “Apito Inicial”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Autoavaliação</p> <p>Procura de ajuda social</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	Troca de meias chulezentas.	<ul style="list-style-type: none"> - Os amigos aceitaram o desafio proposto por ZED? Por que aceitaram o desafio? - Suas meias são chulezentas assim com aquelas do ZED? - O que podemos fazer para evitar o chulé das meias? - Que tal um plano para deixar as meias mais limpas e cheirosas? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	Juramento do atleta.	<p>“<u>Juro o PLEA utilizar! PLanejar para jogar, decidir para Executar, e Avaliar quando perder ou ganhar!</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - O juramento é uma boa forma para nos fazer lembrar da importância das etapas do Modelo PLEA? - Você seguirá o juramento do atleta? 	Todas as atividades
<p>Procura de informação</p> 	<p>Estreia do time na liga: Execução do Planejamento para jogar.</p> <p>Time pesquisa informações sobre o jogo para buscar soluções.</p> <p>Pesquisar Informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você acha importante estudar a forma de jogar do adversário para saber como vencê-lo? Como é possível fazer isso? - Você observa a organização tática da equipe quando vai realizar uma jogada? - Você acha importante realizar jogadas ensaiadas para surpreender o adversário? Como é possível fazer isso? - Em quais outras situações relacionadas ao estudo ou trabalho pesquisar informações e ensaiar soluções para problemas são coisas importantes? 	<p>Atividade 14: “Disputando pontos”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Organização e transformação</p> 	<p>Estreia do time na liga: Execução do Planejamento para jogar.</p> <p>Organização do time para jogar.</p> <p>Organizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a equipe para início de uma partida é importante? - E durante a realização do jogo, é importante manter a organização e planejamento tático? - Quais informações a organização tática revela? - Como você prefere organizar sua equipe? - Em que posição você prefere jogar? - Em quais outras situações do cotidiano, especialmente em atividades de estudo e trabalho, a organização é importante? - Quando você realiza um trabalho em grupo, é importante organizar os participantes para que cada um saiba o que vai fazer? Basta dividir as tarefas ou é necessária uma organização que permita o trabalho coletivo e aprendizagem entre os pares? - Você é organizado? - Quando estabelece um plano para se organizar melhor você tenta segui-lo? 	<p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time”</p> <p>Atividade 22: “Nós com a bola”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>

<p>Tomada de apontamentos</p> 	<p>Estreia do time na liga: Execução do Planejamento para jogar.</p> <p>Time registra resultados para acompanhar o desempenho.</p> <p>Registrar Resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi importante para a equipe monitorar os resultados para acompanhar o desempenho durante o jogo de estreia? - Você monitora os resultados de sua equipe quando joga? - Quais as formas de monitorar os resultados da equipe? - E quanto aos seus resultados individuais, você acha importante monitorá-los? - Quais informações importantes você utiliza para monitorar seus resultados nas atividades de estudo e trabalho? 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p>
<p>Repetição e memorização</p> 	<p>Estreia do time na liga: Execução do Planejamento para jogar.</p> <p>Treinamento do time para melhorar a técnica, tática e realizar jogadas ensaiadas.</p> <p>Treinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar foi importante para a equipe? - Treinar é algo importante para você? - Você realiza treinos para obter melhores resultados nas atividades escolares? - Você realiza treinos para obter melhores resultados no trabalho (ou em sua preparação profissional)? - De quais formas você pode treinar para melhorar seus resultados esportivos, escolares e profissionais? 	<p>Atividade 11: “De amigo para o amigo”</p> <p>Atividade 21: “Eu com a bola”</p> <p>Atividade 22: “Nós com a bola”</p> <p>Atividade 23: “Nós com a bola para a Meta”</p> <p>Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Revisão de Dados</p> 	<p>Evolução de ZED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância para ZED de saber que os seus resultados de acertos nas jogadas melhoraram? - Você considera importante saber de seus resultados no esporte, escola e trabalho? - Como você pode acompanhar seus resultados? - O que você faz com os resultados que conhece sobre seu desempenho no esporte, escola e trabalho? 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

Quadro 83. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VII) - “Revendo a Estratégia” e “Dia de mais um Jogo”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Revisão de dados</p> 	<p>Vitória da equipe no primeiro jogo.</p> <p>Sr. CLARO parabeniza a equipe pelo planejamento e esforço em executá-lo resultando na primeira vitória.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com as experiências e aprendizados oriundos para participação no Projeto “DEZPORTIVO”, considerando também os fatos da narrativa, o que resultou na vitória do time no primeiro jogo da Liga? - Foi sorte por enfrentar um adversário fácil ou resultado do planejamento e esforços nos treinamentos? - A utilização de estratégias de aprendizagem nos treinamentos e durante o jogo foram importantes para a conquista da vitória? - Quando você conquista um objetivo, costuma avaliar o que deu certo e ajudou em sua conquista? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>Ritual de meias chulezetas deu sorte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ritual proposto por ZED trouxe sorte para a equipe? - Você costuma fazer algo acreditando que lhe trará sorte? - Quando você conquista algo (uma boa nota na escola, uma vitória em um jogo, um elogio ou promoção no trabalho), acredita que teve sorte? - E quando não alcança seu objetivo, foi falta de sorte? 	<p>Atividade 3: “Jogar bem é...”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>PORT, DEZ e até ZED convencem IVO de que ganhar o jogo de estreia foi mérito de planejamento e dedicação da equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que você considera mais importante, ter sorte ou elaborar um plano e executá-lo para alcançar seus objetivos? - E quando não atinge seus objetivos, o que acontece? Você reconhece que não merece recompensas? O que você faz neste caso? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

<p>Auto-consequências</p> 	<p>PORT propõe um passeio para a equipe em comemoração à vitória na estreia da Liga.</p> <p>Equipe combina de comemorar a vitória na estreia fazendo uma visita ao Sr. CLARO.</p> <p>Sr. CLARO faz um bolo para comemorar.</p>	<p>- Quando você conquista um objetivo, procura comemorar? Acredita que merece uma recompensa? Qual a recompensa que você costuma receber?</p>	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p> <p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p>
<p>Auto-consequências</p> 	<p>DEZ adverte a equipe para a importância de manter o foco nos treinamentos e avaliar os resultados de performance no jogo de estreia.</p> <p>“Queremos ou não ganhar aquele troféu?”</p>	<p>- Com apenas uma vitória, o objetivo completo da equipe foi atingido?</p> <p>- As informações discutidas entre os integrantes do time permitiram uma avaliação daquilo que deu certo e de outras coisas que precisavam melhorar. Isso será importante para o aprimoramento da equipe?</p> <p>- Por que a equipe precisa das informações do que deu certo e o que não deu certo?</p> <p>- Todas as ações de planejamento foram concluídas após a primeira vitória do time?</p> <p>- Será necessário realizar novos planejamentos para os próximos treinos e jogos?</p>	<p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>Na visita à casa do Sr. Claro, há a retomada do plano para encontrar o objeto perdido do ZED.</p> <p>ZED apresenta sua ideia: plano de levar o cãozinho TCHOUK para farejar a bola perdida na casa do Sr. CLARO.</p>	<p>- Apesar de muitos contratempos, o plano de encontrar o objeto perdido do ZED continuava em andamento. Assim como os personagens da história, alguma vez você já elaborou um plano que demorou para concluir?</p> <p>- Você já desistiu de algum plano?</p> <p>- Você já precisou rever e/ou ajustar algum plano para atingi-lo?</p> <p>- Assim como ZED fez ao propor algo novo para o plano (levar seu cãozinho TCHOUK para farejar a bola), você costuma pensar em seus planos e criar novas formas para atingi-lo?</p>	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>Bolo do Sr. CLARO queima no forno e é utilizado como exemplo para verificar o que houve de errado e descobrir como melhorar.</p> <p>“Quando ocorre uma tragédia, precisamos rever a estratégia”.</p>	<p>- O que os personagens do time aprenderam com o Sr. CLARO revendo a receita (planejamento) do bolo que queimou no forno?</p> <p>- O Sr. CLARO lançou um novo bordão com a experiência do bolo que queimou no forno: “Quando ocorre uma tragédia, precisamos rever a estratégia”. O que você aprendeu com esta fala do Sr. CLARO?</p> <p>- O bolo feito deu certo? Por quê?</p> <p>- Sempre que você elabora um plano, atingindo ou não seu objetivo, você costuma rever o que deu e/ou o não deu certo?</p>	<p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

<p>Revisão de dados</p> 	<p>Refazer o bolo com atenção para cada passo da receita.</p>	<p>- Sr. CLARO prepara uma surpresa aos amigos do time mas algo acontece de errado. Diante do bolo que não deu certo, o Sr. CLARO convida os personagens a rever a receita do bolo para corrigir os possíveis erros na execução. Você costuma revisar os seus planos?</p> <p>- Em sua opinião, esta revisão pode ajudar nos ajustes necessários aos planos?</p> <p>- Quando você realiza os ajustes necessários, os objetivos dos planos são alcançados?</p>	<p>Atividade 15: “Sugerindo regras”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>Revisar os resultados para aprimoramento da performance esportiva, escolar, etc.</p>	<p>- A experiência de revisão da receita do bolo enfatiza aos personagens a importância de rever os resultados para aprimoramento da performance do time. Você costuma rever os seus resultados de desempenho em atividades esportivas, escolares e de preparação para o trabalho?</p> <p>- Em quais momentos você faz esta revisão? Depois de uma derrota? Quando algo dá errado? Depois de uma vitória? Quando algo dá certo?</p> <p>- Você acredita que esta estratégia de revisão dos resultados pode possibilitar o aprimoramento do desempenho e favorecer o alcance dos objetivos?</p>	<p>Atividade 15: “Sugerindo regras”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Auto-avaliação</p> 	<p>Sr. PORTUGA conta história motivadora para novo jogo.</p>	<p>- As histórias do Sr. PORTUGA sempre buscavam provocar os personagens do time para refletirem e avaliem suas próprias habilidades. Permitiam que cada integrante ficasse convicto de seu potencial e destacavam a importância dos aprendizados sobre as estratégias de aprendizagem e uso do modelo PLEA.</p> <p>- Reconhecer as próprias habilidades, rever as estratégias de autorregulação e o modelo PLEA pode favorecer o alcance dos objetivos estabelecidos em seus planos?</p>	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p> <p>Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista”</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Procura de informação;</p> 	<p>Equipe pesquisa jogo do adversário para assistir.</p>	<p>- Ao assistir o jogo da futura equipe adversária, que estratégia de aprendizagem os personagens estavam utilizando?</p> <p>- Foi importante para os personagens terem assistido o jogo do futuro adversário? Por quê?</p> <p>- Você também procura procurar/pesquisar informações para executar seus planos no esporte, atividades escolares e de preparação para o trabalho?</p> <p>- Quais informações você procura para realização das atividades esportivas?</p> <p>- Quais informações você procura para realização das atividades escolares?</p> <p>- Quais informações você procura para realização das atividades de preparação para o trabalho?</p>	<p>Atividade 14: “Disputando pontos”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>

<p>Auto-avaliação;</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento;</p> <p>Estrutura ambiental;</p> <p>Procura de ajuda social</p> 	<p>A equipe elabora um novo plano de jogo utilizando-se das letras do nome do Sr. CLARO</p>	<p>- Você se recorda das estratégias de aprendizagem ensinadas pelo Sr. CLARO e que foram utilizadas pelos personagens para criar um novo plano de jogo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - “C” - Conhecimento - “L” - Local - “A” - Ajuda - “R” - Regras - “O” - Objetivo <p>- Você está conseguindo utilizar estas estratégias para elaborar seus planejamentos nas atividades do Projeto “DEZPORTIVO”? E para as atividades escolares e de preparação para o trabalho?</p>	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p>
<p>Organização e transformação;</p> <p>Procura de informação;</p> <p>Tomada de apontamentos</p> <p>Repetição e memorização</p> 	<p>Durante o jogo com uma equipe superior, os personagens utilizam-se do nome da PORT para lembrar de cada detalhe para executar e acompanhar o plano.</p>	<p>- Você se recorda das estratégias de aprendizagem ensinadas por PORT e que foram utilizadas pelos personagens para executar os planos de jogo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - “P” - Pesquisar - “O” - Organizar - “R” - Registrar Resultados - “T” - Treinar (repetir / memorizar) <p>- Você está conseguindo utilizar estas estratégias de aprendizagem para executar os seus planos durante as atividades do Projeto “DEZPORTIVO”? E durante a execução dos planos para realização das atividades escolares e de preparação para o trabalho?</p>	<p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p> <p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 15: “Sugerindo regras”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 19: “Treinamento específico” (A vez do Tchoukball</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p>  <p>Revisão de dados</p> 	<p>Equipe perde o jogo pela diferença de um único ponto mas se classifica.</p>	<p>- A equipe perdeu seu primeiro jogo na Liga. É correto afirmar que o objetivo da equipe não foi atingido?</p> <p>- O plano sempre envolve ganhar um jogo?</p> <p>- Qual era o real plano da equipe?</p> <p>- Mesmo com a derrota, é correto afirmar que o plano dos personagens foi atingido?</p>	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 14: “Disputando pontos”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

Quadro 84. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte VIII) - “Mais do que treinar para a Liga”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Auto-avaliação;</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>IVO revela seu desejo e plano para conseguir um trabalho.</p>	<p>- As experiências de IVO com os treinamentos esportivos lhe proporcionaram muitos aprendizados e desenvolvimento de habilidades. E quanto a você, o quanto aprendeu nas atividades realizadas?</p> <p>- O aprendizado e desenvolvimento das habilidades de IVO lhe permitiram acreditar em seu potencial para conseguir um trabalho. E quanto a você, acredita que seu aprendizado até o momento esteja contribuindo para que consiga melhorar seu desempenho escolar e preparação profissional?</p>	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p> <p>Atividade 3: “Jogar bem é...”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p> <p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Organização e transformação</p> 	<p>IVO planeja seus compromissos de treino e agenda para participar de uma entrevista de emprego.</p>	<p>- Conforme IVO estabelece como plano conseguir um emprego, mais um compromisso precisa ser acrescentado em sua rotina. E quanto a você, quando acrescenta algum plano novo em sua rotina, consegue executá-lo sem prejudicar nenhum dos outros já existentes?</p> <p>- Como você faz para se organizar? Utiliza algum objeto específico como caderno, relógio, agenda, etc?</p>	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p>

<p>Revisão de dados</p>  <p>Auto-avaliação;</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>IVO reconhece suas dificuldades na movimentação tática e planeja intensificar os treinamentos e realizar pesquisas extras para se aprimorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assim como IVO, você é capaz de identificar suas dificuldades? - Sabendo de suas dificuldades, o que resolve fazer? - Já realizou algum plano para tentar superar alguma dificuldade? - Que tal citar uma dificuldade que ainda possui e tentar elaborar um plano para superá-la? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p> <p>Atividade 1: “Minha Camisa do time”</p> <p>Atividade 3: “Jogar bem é...”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p>
<p>Organização e transformação</p> 	<p>Com antecedência, IVO organiza sua roupa, separa os documentos e pesquisa o endereço do local para a entrevista.</p> <p>IVO organiza sua rotina do dia para chegar com antecedência de 15 minutos em seu compromisso de entrevista para o emprego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por que IVO organiza sua roupa, separa documentos e pesquisa o endereço da empresa com antecedência? - Você se atrasa ou é pontual em seus compromissos? - Você considera importante ser pontual? - Como IVO consegue chegar no horário para realizar a entrevista? - Você acha que precisa ser mais pontual em seus compromissos? Como pretende fazer isso? 	<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p> <p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p>
<p>Auto-avaliação</p> 	<p>IVO relata ao Sr. RC o seu aprendizado com o trabalho de Educação Física esclarecendo que as habilidades são aprendidas, desenvolvidas e treinadas..</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nascermos com nossas habilidades ou desenvolvemos nossas habilidades? - É possível desenvolver novas habilidades? - Você acredita que é capaz de desenvolver habilidades para realizar atividades e melhorar seus resultados nos estudos, esporte e trabalho? - Você foi capaz de desenvolver novas habilidades participando das atividades do projeto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”

<p>Auto-avaliação;</p> <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento;</p> <p>Estrutura ambiental;</p> <p>Procura de ajuda social</p>  <p>Organização e transformação;</p> <p>Procura de informação;</p> <p>Tomada de apontamentos</p> <p>Repetição e memorização</p> 	<p>IVO relata suas experiências com os treinamentos do time para a Liga e o Sr. RC reconhece o quanto as habilidades que desenvolveu podem ser importantes em seu trabalho.</p> <p>Sr. RC dialoga com IVO sobre as 10 habilidades importantes para os profissionais do futuro.</p>	<p>- Você se lembra das estratégias de aprendizagem aprendidas por IVO e seus amigos?</p> <p>- Você é capaz de relacionar estas estratégias de aprendizagem aprendidas com as habilidades profissionais citadas pelo Sr RC?</p> <p>- Orientações sobre as estratégias de aprendizagem do Sr. CLARO para planejar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “C” - Conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - <u>PENSAMENTO CRÍTICO</u> - “L” - Local <ul style="list-style-type: none"> - <u>NEGOCIAÇÃO</u> - “A” - Ajuda <ul style="list-style-type: none"> - <u>GESTÃO DE PESSOAS</u> - “R” - Regras - “O” - Objetivo <ul style="list-style-type: none"> - <u>RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPLEXOS</u> <p>- Orientações do Sr. MARTE para se estabelecer metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “M” - Medir - “A” - Atingir - “R” - Relevante - “T” - Tempo - “E” - Específico <p>- Orientações sobre as estratégias de aprendizagem de PORT para executar os planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “P” - Pesquisar <ul style="list-style-type: none"> - <u>CRIATIVIDADE</u> - “O” - Organizar <ul style="list-style-type: none"> - <u>ORIENTAÇÃO PARA SERVIR</u> - “R” - Registrar Resultados <ul style="list-style-type: none"> - <u>CAPACIDADE DE JULGAMENTO E TOMADA DE DECISÃO</u> - “T” - Treinar (repetir / memorizar) <ul style="list-style-type: none"> - <u>COORDENAÇÃO</u> <p>- Você considera que, assim como IVO e seus amigos, você também aprendeu estratégias de aprendizagem? Quais?</p> <p>- Você também desenvolveu habilidades profissionais? Quais?</p>	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p> <p>Atividade 14: “Disputando pontos”</p> <p>Atividade 16: “Como joga o adversário”</p> <p>Atividade 17: “Como superar o adversário”</p> <p>Atividade 18: “Quadro tático”</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time”</p> <p>Atividade 21: “Eu com a bola”</p> <p>Atividade 22: “Nós com a bola”</p> <p>Atividade 23: “Nós com a bola para a Meta”</p> <p>Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)”</p> <p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Auto-consequências;</p> <p>Revisão de dados</p> 	<p>IVO apreende mais duas estratégias de aprendizagem com o Sr. RC.</p>	<p>- Quais são as estratégias ensinadas pelo Sr. RC?</p> <ul style="list-style-type: none"> - “R” - Revisão de dados <ul style="list-style-type: none"> - <u>FLEXIBILIDADE COGNITIVA</u> - “C” - Consequências <ul style="list-style-type: none"> - <u>INTELIGÊNCIA EMOCIONAL</u> 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

<p>Revisão de dados</p> 	<p>IVO reconhece o quanto a utilização do PLEA o tem ajudado a conquistar seus objetivos, inclusive sua contratação para o trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você compreendeu como utilizar o modelo PLEA em suas atividades esportivas, escolares e de preparação profissional? - Que tal citar como tem utilizado os aprendizados do modelo PLEA nas atividades esportivas, escolares e de preparação profissional? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p> <p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p>
<p>Auto-consequências;</p> <p>Revisão de dados</p> 	<p>IVO relaciona sua contratação com a conquista de um troféu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A única forma de ZED, DEZ, PORT e IVO ganharem um troféu era sendo campeões da Liga? - Algum outro prêmio, tão ou mais valioso que um troféu, foi atingido por algum dos personagens? - Quais outros prêmios, tão ou mais importantes que um troféu, foram alcançados pelos personagens? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p> <p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p>
<p>Auto-consequências;</p> <p>Revisão de dados</p> 	<p>ZED é ágil em reconhecer as iniciais do Sr. RC como lembrete para duas estratégias de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As experiências de aprendizado de ZED sobre o PLEA, o permite relacionar as letras iniciais do nome do Sr. RC com as estratégias de aprendizagem de Auto-Consequências e Revisão de Dados. Você é capaz de lembrar do PLEA e das habilidades de aprendizagem durante suas atividades diárias? - Você consegue lembrar e citar quais são as estratégias de aprendizagem importantes para PLanejar, Executar e Avaliar? 	<p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta”</p> <p>Atividade 15: “Sugerindo regras”</p> <p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento;</p> 	<p>ZED entrega uma corneta para o Sr. RC lembrar do jogo e ir torcer pela equipe.</p> <p>PORT, DEZ e IVO reconhecem a intenção de ZED em oferecer os objetos de presente às pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez você já confundiu algum objeto? - Desta vez, ZED consegue esclarecer para seus amigos a sua intenção em presentear o Sr. RC. Qual foi a reação dos amigos de ZED? - Você acredita que ZED planejava a entrega dos objetos específicos com que presenteava os personagens da história? - Os objetos foram úteis? - No caso da corneta, qual a justificativa de ZED? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar”</p> <p>Atividade 8: “Cantando a bola”</p> <p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga”</p> <p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Auto-consequências;</p> <p>Revisão de dados</p> 	<p>PORT sugere uma comemoração pela conquista de IVO.</p> <p>Entretanto, IVO reconhece que a comemoração precisaria ser adiada para depois da grande final da Liga</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diante a conquista do emprego de IVO PORT convida todos os amigos para comemorar. Quando você atinge um objetivo ou conquista algo, você comemora? - Como é esta comemoração? - Mas e quando você percebe que ainda não concluiu o seu objetivo, como você reage? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>

Quadro 85. Tópicos para identificação e reconhecimento das estratégias autorregulatórias utilizadas pelos personagens para direcionamento sistemático das discussões com os alunos e articulação com as atividades. Narrativa “DEZPORTIVO” - Avaliar (Parte IX) - “Final de Campeonato! Valendo Troféu!”.

Mapeamento da(s) estratégia(s) autorregulatória(s)	Trecho da história a ser destacado	Sugestões para discussão com os alunos	Relação com atividade(s)
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Time resgata a importância do Modelo PLEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você considera que, assim como IVO e seus amigos, você também aprendeu a utilizar o modelo PLEA? - Você considera a utilização do modelo PLEA como algo importante para que você conquiste seus objetivos? - Quais são mesmo as etapas do Modelo PLEA? O que sugere cada etapa? <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo Modelo PLEA: <ul style="list-style-type: none"> - “PL” - PLANEJAR - “E” - EXECUTAR - “A” - AVALIAR 	<p>Todas as atividades.</p>
<p>Tomada de apontamentos</p>  <p>Revisão de dados</p> 	<p>PORT destaca o aprimoramento e evolução do time. Melhora dos índices de acerto nos passes e arremessos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a importância dos personagens saberem que os seus resultados de acertos nas jogadas melhoraram? - Você considera importante saber de seus resultados no esporte, escola e trabalho? - Como você pode acompanhar seus resultados? - O que você faz com os resultados que conhece sobre seu desempenho no esporte, escola e trabalho? 	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados” Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p> 	<p>IVO relata o quanto precisou se esforçar para superar suas dificuldades com as execuções táticas e jogadas ensaiadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assim como IVO, você é capaz de identificar suas dificuldades? - Sabendo de suas dificuldades, o que resolve fazer? - Já realizou algum plano para tentar superar alguma dificuldade? - Que tal citar uma dificuldade que ainda possui e tentar elaborar um plano para superá-la? 	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Auto-consequências;</p> <p>Revisão de dados</p> 	<p>PORT relata: “ o PLEA nos proporcionou muitos troféus ao longo dos treinos e jogos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A quais troféus PORT se refere em sua afirmação? - E você, quais troféus conquistou até o momento participando deste projeto? - Quais outros troféus pretende conquistar? 	<p>Atividade 1: “Minha Camisa do time” Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p>

<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>O time planeja as ações do grande jogo.</p> <p>IVO manifesta o quanto deseja conquistar o troféu da Liga para motivar e engajar seus amigos em seu plano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chegou a hora dos personagens planejarem mais um jogo. Assim como os personagens da história, você acha necessário planejar cada jogo de forma diferente? - Como estão sendo suas experiências de planejar suas ações e esforços para o esporte, estudo e preparação para o trabalho? - Assim como IVO deseja conquistar o troféu da liga, existe algo que você deseje muito? - Que tal realizar um plano para esta conquista? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 8: “Cantando a bola” Atividade 20: “Escalando o Time” Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball” Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Os presentes oferecidos por ZED são importantes para garantir a realização do grande jogo e seu cerimonial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você se lembra dos objetos oferecidos por ZED e que foram citados como importantes para a realização da grande final da Liga? - Como ZED reagiu ao verificar o quanto seus presentes foram relevantes? - Você acredita que ZED planejava e escolhia o presente que oferecia aos personagens ou apenas entregava o primeiro objeto que encontrava em sua caixa? - E você no lugar de ZED, teria escolhido objetos diferentes? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 26: “Jogadas ensaiadas”</p>
<p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Os amigos do time lembram do bordão do Sr. CLARO: “Quem um bom plano elabora, nunca joga bola fora”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você concorda com a fala do Sr. Claro? - Como os planos para as atividades realizadas estão lhe ajudando a alcançar seus objetivos? - Há algo que mereça destaque para ser aprimorado neste momento? - Você tem alguma dificuldade que ainda percebe existir e que poderia ser foco para um novo plano? - Quais são os seus planos para o futuro? 	<p>Atividade 7: “Planos para jogar” Atividade 18: “Quadro tático” Atividade 26: “Jogadas ensaiadas” Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time”</p>
<p>Revisão de dados</p>  <p>Estabelecimento de objetivos e planejamento</p> 	<p>Juramento do Atleta para a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os personagens reconhecem que as experiências da Liga o permitiram aprender estratégias e desenvolver habilidades para conquistar não somente as metas esportivas, mas também seus objetivos escolares e profissionais. E quanto a você, também aprendeu estratégias e desenvolveu habilidades? - Quais estratégias você aprendeu? Quais habilidades você desenvolveu? - Você acredita que o juramento do atleta possa ser utilizado para outras de suas atividades e compromissos? - Que tal fazermos o juramento do atleta como representação do nosso aprendizado e compromisso em utilizarmos o PLEA em nossas vidas? - <u>“Juro o PLEA utilizar! PLanejar para jogar, decidir para Executar, e Avaliar quando perder ou ganhar!”</u> - Como seria o seu juramento de estudante? - Como seria o seu juramento de profissional? 	<p>Todas as atividades.</p>

CAPÍTULO V - METODOLOGIA

5.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa educacional caracterizou-se como um estudo exploratório explicativo em que foram levantadas informações quantitativas e qualitativas sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições e manifestações deste objeto. A pesquisa exploratória precedeu a para a pesquisa explicativa, que contou com registros e análises dos fenômenos estudados, buscando identificar suas causas através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2002).

5.2 Problema de pesquisa

O ensino de estratégias de autorregulação para pessoas com DI a partir de um programa pautado na prática de jogos e esportes (“DEZPORTIVO”) possibilita a promoção da AA em habilidades profissionais?

5.3 Hipótese

Um programa de intervenção pautado na prática de jogos e esportes (“DEZPORTIVO”) promove a AA de habilidades profissionais em pessoas com DI.

5.4 Participantes

Participaram da pesquisa, 42 professores com idade entre 26 e 86 anos ($M_d=42$ anos; $M_o=38$ anos; $IQR=19,3$ anos), sendo 25 do sexo feminino (59,52%) e 17 do sexo masculino (40,48%). O tempo de experiência tendo como referência a data de formação dos professores na graduação esteve entre 1 e 51 anos ($M_d=16$ anos; $M_o=15$ anos; $IQR=20,8$ anos).

Conforme a área de formação e experiência profissional, os professores foram divididos em 03 grupos para a análise dos dados:

- **Grupo GAA** (N=16 professores), formado por professores de diferentes áreas de formação que declararam possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA;
- **Grupo GEF** (N=19 professores), formado por professores com formação em Educação Física que declararam não possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA;
- **Grupo GEF/AA** (N=07 professores), formado por professores com formação em Educação Física que declararam possuir também formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA.

O convite para participação na pesquisa foi encaminhado para aproximadamente 500 professores (30 professores de Educação Física que atuam em instituições que atendem pessoas com DI; 25 professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior; 245 professores de Educação Física da rede estadual de ensino no Município de Campinas-SP; 50 professores Educação Física que atuam no campo do bacharelado; 125 professores de diferentes áreas do conhecimento que apresentaram trabalhos com a temática da AA em congressos nacionais recentes; 25 profissionais de diferentes áreas do conhecimento vinculados à programas de pós-graduação e grupos de estudo com a temática da AA).

Os 42 professores que participaram espontaneamente da pesquisa na condição de especialistas (juízes avaliadores), possuíam características relevantes

que foram definidas como critérios de inclusão para participação, ou seja, correspondência a todos os itens descritos a seguir:

- Ter completado 18 anos de idade no momento de analisar o material disponibilizado e responder o formulário proposto;
- Ter concluído curso de graduação com licenciatura em educação física ou, no caso de licenciatura em outra área do conhecimento, possuir também experiências de formação e/ou atuação profissional na área da AA;
- Apresentar ao pesquisador o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado (anexo 3);
- Realizar a leitura do material didático disponível para análise;
- Responder as todas as questões obrigatórias existentes no questionário de avaliação proposto (anexo 2).

5.5 Material e Método

5.5.1 Criação do Material Didático: O Projeto “DEZPORTIVO”

No Capítulo IV foi apresentado o enredo introdutório das narrativas e situações problemas características da proposta do material didático “DEZPORTIVO”, composto por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes com foco no estímulo e ensino das estratégias de AA articuladas às ações de "planejar" (bocha), "executar" (Voleibol Adaptado) e "avaliar" (Tchoukball) conforme modelo PLEA proposto por Rosário; Núñez; Gonzalez-Pienda (2004; 2007a).

O projeto prevê que a participação dos alunos avance gradativamente em três principais atividades esportivas: Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball. As modalidades foram estrategicamente selecionadas conforme os critérios de classificação dos esportes pautado nos critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação (GONZALEZ, 2004) para corresponder ao modelo PLEA nas ações de “planejar”, “executar” e “avaliar”, respectivamente.

Considerando ainda o desafio que é posto por Rosário (2007), com relação à transferência das habilidades autorregulatórias aprendidas para diferentes contextos, a proposta de intervenção elaborada nessa pesquisa busca a articulação de cada estratégia autorregulatória a ser ensinada com uma habilidade esportiva a ser desempenhada e sua respectiva associação com uma habilidade necessária à preparação e atuação profissional.

5.5.2 Produção de Material Empírico

Uma vez elaborado o programa e práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA de habilidades profissionais por pessoas com DI, a pesquisa avançou para que professores especialistas (juizes) com experiência profissional e/ou relevante produção científica obtivessem acesso ao material para que pudessem conhecê-lo, analisá-lo e avaliá-lo.

Ao aceitarem participar da pesquisa, os professores, tiveram acesso ao material resumido do Projeto "DEZPORTIVO", constituído por: material de apresentação, narrativa completa, proposta de feedback e parte do roteiro de atividades.

Para conveniência dos avaliadores, pensando em resumir o material para análise, 5 atividades do roteiro foram retiradas do material de avaliação. Como critério, foram retiradas do material, algumas atividades que eram parecidas e/ou complementares à outras que foram mantidas no documento para avaliação pelos especialistas. Portanto, as atividades retiradas do material de análise foram:

- Atividade 5 - "Experimentando o jogo";
- Atividade 7 - "Planos para jogar";
- Atividade 10 - "Manipulando diferente";
- Atividade 22 - "Nós com a bola";
- Atividade 23 - "Nós com a bola para a Meta".

As informações sobre as 3 modalidades esportivas sugeridos no material didático também foram resumidas. Outra parte que não foi inserida na versão do material para análise pelos professores especialistas foi o documento complementar “Material de Apoio aos Professores para mediação das discussões sobre a narrativa (guia para a narrativa e discussões sobre as atividades realizadas)”.

Ao final da participação na pesquisa, o material do projeto foi disponibilizado na íntegra para os professores interessados.

Após análise do material disponível, os participantes da pesquisa acessaram um questionário para registro da avaliação do Projeto “DEZPORTIVO”.

A) Questionário para Professores

O instrumento (anexo 2) foi constituído de 38 questões divididas em 5 dimensões de análise e avaliação.

Quadro 86. Estrutura do questionário para avaliação do projeto.

Dimensões	Tema da Dimensão Avaliada	Número de questões
Dimensão 1	Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto	09 questões
Dimensão 2	Estrutura da Narrativa	08 questões
Dimensão 3	Roteiro de atividades propostas	04 questões
Dimensão 4	Promoção das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem	10 questões
Dimensão 5	Possibilidades didáticas e transferência	07 questões

No formulário de avaliação, para cada uma das questões apresentadas (obrigatórias), foi indicada uma entre sete alternativas (escala likert de 7 pontos) que expressasse o nível de concordância do professor participante com a afirmação apresentada sobre determinado aspecto do programa “DEZPORTIVO”. Cada questão foi também constituída de espaço (facultativo) oferecido para breve dissertação sobre considerações e apontamentos de evidências que possibilitaram justificar cada resposta dos avaliadores.

A proposta metodológica do Programa "DEZPORTIVO" foi originalmente desenvolvida para o ensino de estratégias autorregulatórias e desenvolvimento da AA de pessoas com DI, entretanto por acreditar que a proposta corresponda ao contexto do ensino formal (Ensino Fundamental anos Finais e Ensino Médio) como alternativa estratégica para processo de adaptação curricular realizado pelos professores de ensino regular nas classes comuns, algumas questões consideram o ambiente de ensino formal como cenário de avaliação do programa.

Quadro 87. Estrutura da Escala *Likert* adotada para a pesquisa.

Opções de resposta	Abreviação	Pontuação	Posicionamento
Concordo totalmente	CT	07	Concordância
Concordo quase totalmente	CQT	06	
Concordo parcialmente	CP	05	
Não estou decidido	NED	04	Neutralidade
Discordo parcialmente	DP	03	Discordância
Discordo quase totalmente	DQT	02	
Discordo totalmente	DT	01	

Os acessos ao material para análise e questionário para avaliação foram oportunizados via link eletrônico. O questionário foi preenchido via formulário on-line disponibilizado aos participantes interessados para avaliar o mérito e potencial do programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") criado pelo pesquisador como ferramenta para ensino de estratégias autorregulatórias e promoção da AA.

Quadro 88. Questões que constituíram a Dimensão 1: "Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto".

Questão	Sigla	Tópico
<u>Dimensão 1/ Questão 1</u> - Instituições de Atendimento especializado às pessoas com deficiência desenvolvem atividades educacionais no formato de oficinas socioeducativas que constituem os programas/projetos de preparação para inclusão no mercado de trabalho. Conforme análise do projeto "DEZPORTIVO" é possível afirmar que <u>se trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida nas instituições de atendimento especializado para promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.</u>	D1-Q1	Adequação para IAE.

<p>Dimensão 1/ Questão 2 - Conforme previsto no artigo 2º da resolução nº 4, de outubro de 2009, o atendimento educacional especializado, modalidade Educação Especial, tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Conforme análise do projeto “DEZPORTIVO” é possível afirmar que se <u>trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida nas turmas de atendimento educacional especializado (AEE) para o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.</u></p>	D1-Q2	Adequação para AEE.	
<p>Dimensão 1/ Questão 3 - O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) disserta sobre o direito assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, possibilitando-lhe alcançar o máximo desenvolvimento possível dos “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Conforme análise do projeto “DEZPORTIVO” <u>é possível afirmar que se trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida na Rede Regular de Ensino</u> com alunos do:</p>	(a) <u>Ensino Fundamental</u> (Anos Finais) com idade entre 11 e 14 anos (incluindo alunos com e sem deficiência intelectual).	D1-Q3(a)	Adequação para EF (anos finais).
	(b) <u>Ensino Médio</u> com idade entre 15 e 17 anos (incluindo alunos com e sem deficiência intelectual).	D1-Q3(b)	Adequação para EM.
<p>Dimensão 1/ Questão 4 - O material de orientação dos professores para realização/desenvolvimento da proposta de intervenção Projeto “DEZPORTIVO” <u>é apropriado, didático e possibilita uma orientação clara e adequada para os profissionais interessados em utilizá-lo.</u></p>	D1-Q4	Didática e clareza para professores	
<p>Dimensão 1/ Questão 5 - O <u>nível de complexidade das atividades é adequado</u> para realização pelos alunos possibilitando o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promoção da autorregulação da aprendizagem.</p>	D1-Q5	Complexidade para os alunos.	
<p>Dimensão 1/ Questão 6 - O <u>tempo para as atividades e o cronograma proposto</u> para o projeto são adequados para promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promover a autorregulação da aprendizagem dos alunos.</p>	D1-Q6	Adequação do tempo e cronograma	
<p>Dimensão 1/ Questão 7 - De acordo com Veiga Simão (2017), um aspecto interessante a ser utilizado como critério para criação de propostas interventivas no campo da autorregulação da aprendizagem refere-se à relevância da característica de INFUSÃO CURRICULAR, ou seja, o potencial de relação transversal do tema com conteúdos e objetivos de determinado nível curricular com vista à facilidade de sua aceitação e administração nos contextos escolares. Neste contexto, é possível afirmar que <u>o material possui característica e potencial de INFUSÃO CURRICULAR.</u></p>	D1-Q7	Potencial de Infusão Curricular.	
<p>Dimensão 1/ Questão 8 - A ADAPTAÇÃO CURRICULAR implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e no cronograma. Essas ações constituem possibilidades educacionais a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns promovendo propostas inclusivas de ensino. Da forma como está apresentado, é possível afirmar que o projeto “DEZPORTIVO” <u>corresponde às demandas e possibilidades educacionais como uma ferramenta eficaz para a prática da ADAPTAÇÃO CURRICULAR.</u></p>	D1-Q8	Eficácia para Adaptação Curricular.	
<p>Dimensão 1/ Questão 9 - No Projeto “DEZPORTIVO”, há uma <u>articulação adequada entre a narrativa (história-ferramenta) e as propostas de atividades práticas (roteiro de atividades)</u> pautadas em jogos e esportes.</p>	D1-Q9	Articulação narrativa e atividades.	

Quadro 89. Questões que constituíram a Dimensão 2: “Estrutura da Narrativa”.

Questão	Sigla	Tópico
<u>Dimensão 2/ Questão 1</u> - O <u>discurso e enredo da narrativa são adequados</u> para favorecer o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.	D2-Q1	Discurso e enredo da narrativa.
<u>Dimensão 2/ Questão 2</u> - O <u>vocabulário da narrativa é adequado</u> para a compreensão dos alunos e favorece o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem.	D2-Q2	Adequação do vocabulário.
<u>Dimensão 2/ Questão 3</u> - Baseando-nos no princípio de que a mente humana tem mais facilidade de memorizar dados quando estes estão associados a informações de interesse, relevância pessoal e experiências, as mnemônicas podem ser importantes recursos autorregulatórios utilizados para facilitar a memorização de informações. A <u>utilização das mnemônicas</u> com os nomes do Sr. CLARO, PORT, Sr. MARTE e Sr. RC foram bem empregadas e podem auxiliar na lembrança, aprendizado e utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos.	D2-Q3	Utilização das mnemônicas.
<u>Dimensão 2/ Questão 4</u> - Na Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986a), a aprendizagem por observação é considerada como meio para adquirir e/ou ampliar o repertório comportamental referente às estratégias de autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 1993, 1997). Personagens que demonstram comportamentos autorregulados para o alcance de seus objetivos representam modelos de comportamentos e pensamentos (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a). <u>Os personagens criados para a narrativa são interessantes e atuam/exercem o papel de modelos para os alunos.</u>	D2-Q4	Personagens como modelo.
<u>Dimensão 2/ Questão 5</u> - É possível afirmar que o <u>texto da narrativa é um recurso que o professor pode explorar</u> para ensinar os alunos a utilizarem as estratégias de autorregulação da aprendizagem.	D2-Q5	Narrativa e ensino de Estratégias AA.
<u>Dimensão 2/ Questão 6</u> - É possível afirmar que o texto da narrativa é um <u>recurso que o professor pode explorar para ensinar os alunos a utilizarem o Modelo PLEA</u> (PLanejar, Executar e Avaliar).	D2-Q6	Narrativa para ensino do PLEA.
<u>Dimensão 2 / Questão 7</u> - As <u>ilustrações existentes no texto da narrativa</u> servem como referência para exemplificar e/ou orientar o <u>uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem.</u>	D2-Q7	Ilustrações e ensino de Estratégias AA.
<u>Dimensão 2 / Questão 8</u> - As <u>ilustrações existentes no texto da narrativa</u> servem como referência para exemplificar e/ou orientar o <u>uso do Modelo PLEA.</u>	D2-Q8	Ilustrações para ensino do PLEA.

Quadro 90. Questões que constituíram a Dimensão 3: “Roteiro de Atividades Propostas”.

Questão	Sigla	Tópico
<u>Dimensão 3 / Questão 1</u> - É possível afirmar que o <u>roteiro de atividades práticas de jogos e esportes apresenta potencial para promover o interesse dos alunos.</u>	D3-Q1	Atividades e interesse dos alunos.
<u>Dimensão 3 / Questão 2</u> - A <u>organização e articulação do roteiro de atividades práticas de jogos e esportes</u> (etapas de desenvolvimento divididas entre os temas de Planejar, Executar e Avaliar bem como as atividades que constituem cada etapa) apresentam <u>potencial para promover o ensino de estratégias autorregulatórias</u> e favorecer a promoção da autorregulação da aprendizagem.	D3-Q2	Atividades e ensino de Estratégias AA.

<p>Dimensão 3 / Questão 3 - A organização e articulação do roteiro de atividades práticas de jogos e esportes (etapas de desenvolvimento divididas entre os temas de Planejar, Executar e Avaliar bem como as atividades que constituem cada etapa) apresentam potencial para promover o ensino do modelo PLEA (PLanejar, Executar e Avaliar) e favorecer a promoção da autorregulação da aprendizagem.</p>	D3-Q3	Atividades para ensino do PLEA.
<p>Dimensão 3 / Questão 4 - As modalidades esportivas sugeridas como referência (Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball), conforme suas especificidades, estão alocadas adequadamente em cada etapa do projeto conforme as estratégias autorregulatórias a serem ensinadas em articulação com o modelo PLEA.</p>	D3-Q4	Escolha e alocação das atividades.

Quadro 91. Questões que constituíram a Dimensão 4: “Promoção das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem”.

Questão	Sigla	Tópico
<p>Dimensão 4 / Questão 1 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de AUTO-AVALIAÇÃO, reflexão sobre as crenças motivacionais, crenças de autoeficácia, controle de suas ações e avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho (ZIMMERMAN 2002), em articulação com a habilidade esportiva de AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PARA JOGAR e a habilidade profissional de PENSAMENTO CRÍTICO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q1	D4-Q1: Autoavaliação.
<p>Dimensão 4 / Questão 2 - Especificamente, com relação à estratégia autorregulatória de ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS E PLANEJAMENTO, estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de ANÁLISE DE JOGO e a habilidade profissional de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPLEXOS, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q2	D4-Q2: Estabelecer objetivos e planejar.
<p>Dimensão 4 / Questão 3 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de ESTRUTURA AMBIENTAL, esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de CONHECIMENTO DOS ESPAÇOS E ESTRATÉGIAS DE JOGO e a habilidade profissional de NEGOCIAÇÃO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q3	D4-Q3: Estrutura ambiental.
<p>Dimensão 4 / Questão 4 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de PROCURA DE AJUDA SOCIAL, iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda de pares, educadores e adultos (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de INTERAÇÃO SOCIAL e a habilidade profissional de GESTÃO DE PESSOAS, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q4	D4-Q4: Procurar ajuda social.
<p>Dimensão 4 / Questão 5 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de ORGANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO, iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS e a habilidade profissional de ORIENTAÇÃO PARA SERVIR, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q5	D4-Q5: Organização e transformação.

<p>Dimensão 4 / Questão 6 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de PROCURA DE INFORMAÇÃO, esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de TOMADA DE DECISÃO e a habilidade profissional de CAPACIDADE DE JULGAMENTO E TOMADA DE DECISÃO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q6	D4-Q6: Procura de informação.
<p>Dimensão 4 / Questão 7 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de TOMADA DE APONTAMENTOS, esforços para registrar acontecimentos ou resultados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de LEITURA DE JOGO E COMPORTAMENTO TÁTICO e a habilidade profissional de CRIATIVIDADE, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q7	D4-Q7: Tomada de apontamentos.
<p>Dimensão 4 / Questão 8 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de REPETIÇÃO E MEMORIZAÇÃO, iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de TREINAMENTO TÉCNICO E TÁTICO e a habilidade profissional de COORDENAÇÃO (sinergia na administração de informações e ações coletivas), o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q8	D4-Q8: Repetição e memorização.
<p>Dimensão 4 / Questão 9 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de AUTO-CONSEQUÊNCIAS, imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de AUTOPERCEPÇÃO DO DESEMPENHO e a habilidade profissional de INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q9	D4-Q9: Auto-consequências.
<p>Dimensão 4 / Questão 10 - Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de REVISÃO DE DADOS, esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de ANÁLISE ESTATÍSTICA DE JOGO e a habilidade profissional de FLEXIBILIDADE COGNITIVA, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.</p>	D4-Q10	D4-Q10: Revisão de dados.

Quadro 92. Questões que constituíram a Dimensão 5: “Possibilidades Didáticas e Transferência”.

Questão	Sigla	Tópico
<p>Dimensão 5/ Questão 1 - No Projeto “DEZPORTIVO”, a narrativa (história-ferramenta) está articulada com as propostas de atividades práticas (roteiro de atividades) possibilitando promover:</p>	(a) O interesse dos alunos .	D5-Q3(a) D5-Q1(a): Promoção do interesse dos alunos.
	(b) O estabelecimento de relações com o cotidiano do aluno para favorecer sua aprendizagem.	D5-Q3(b) D5-Q1(b): Relações com cotidiano.
	(c) A aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem.	D5-Q3(c) D5-Q1(c): Aprendizagem das estratégias AA.

	(d) A <u>aprendizagem do Modelo PLEA.</u>	D5-Q3(d)	D5-Q1(d): Aprendizagem do modelo PLEA.
	(e) A <u>autorregulação da aprendizagem</u> dos alunos.	D5-Q3(e)	D5-Q1(e): Promoção da AA dos alunos.
<u>Dimensão 5/ Questão 2</u> - A proposta didática de eleger alunos TUTORES para mediar e facilitar o aprendizado de outros com dificuldades de aprendizagem foi apresentada como modelo na relação entre os protagonistas da narrativa e sugerida para as propostas apresentadas no roteiro de atividades de jogos e esportes. que constituem o Projeto "DEZPORTIVO". É possível afirmar que o projeto, ao relatar e sugerir relações de tutoria entre os alunos, pode estimular que professores e alunos utilizem estas estratégias de tutoria para favorecer as relações de aprendizagem, especialmente se tratando das estratégias de autorregulação da aprendizagem.		D5-Q2	D5-Q2: Estímulo ao recurso de tutoria.
<u>Dimensão 5/ Questão 3</u> - O ambiente da prática esportiva caracteriza-se por sua natureza interdisciplinar e experiência lúdica que possibilitam processos de aprendizagem significativos. Conforme PAES (2002) nos jogos e esportes os participantes manifestam comportamentos espontâneos. SCAGLIA (2006) complementa ainda que os movimentos esportivos são ações carregadas de desejos, sentidos e significados e, portanto, apresentam um potencial para a manifestação de crenças, aprendizado e cultura. Com a pedagogia do esporte, busca-se possibilidades de intervenção para práticas de ensino e treinamento que promovam aprendizagem para reflexões e ações para além da prática esportiva. Desta forma, é possível afirmar que o Projeto "DEZPORTIVO", como proposta de intervenção, tem <u>potencial para promover o aprendizado das estratégias de autorregulação</u> da aprendizagem utilizando-se do <u>contexto do jogo e esporte.</u>		D5-Q3	D5-Q3: Jogos p/ aprender as estratégias AA.
<u>Dimensão 5/ Questão 4</u> - No projeto "DEZPORTIVO" é apresentada uma sugestão de dinâmica para oferecimento de FEEDBACKS específicos materializados por medalhas conquistadas individualmente pelos alunos a partir da manifestação (mérito) das habilidades esportivas esperadas para as atividades propostas. Cada medalha (FEEDBACK individualizado) faz referência à relação da habilidade manifestada com o desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação e contextualização com as habilidades profissionais com que estão relacionadas. Desta forma, é correto afirmar que o projeto "DEZPORTIVO" e a dinâmica proposta para FEEDBACKS estimule a promoção da aprendizagem das estratégias autorregulatórias e seus diferentes domínios de aprendizagem (prática esportiva, atividades acadêmicas e preparação profissional).		D5-Q4	D5-Q4: Feedbacks p/ aprender estratégias AA.
<u>Dimensão 5/ Questão 5</u> - A articulação que se estabelece na narrativa e roteiro de atividades (incluindo a proposta de feedback), em que se apresenta e discute frequentemente com os alunos as relações entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, habilidades esportivas e habilidades profissionais, permitem afirmar que o projeto "DEZPORTIVO" se estabeleça como ferramenta que possibilite promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e <u>estimular autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais.</u>		D5-Q5	D5-Q5: Estimula AA de habilidades profissionais.
<u>Dimensão 5/ Questão 6</u> - Conforme Rosário (2007), a intenção final do treino em estratégias de aprendizagem não se limita, obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua <u>TRANSFERÊNCIA para outras tarefas e domínios de aprendizagem.</u> É possível afirmar que o Projeto "DEZPORTIVO", como proposta de intervenção, seja uma ferramenta capaz de estimular a compreensão de transferência e utilização das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente, possibilitar que o conhecimento das estratégias autorregulatórias seja TRANSFERIDO para as atividades de estudo e preparação para o trabalho.		D5-Q6	D5-Q6: Transferência do conhecimento.

Dimensão 5/ Questão 7 - Dimensão 5 / Questão 7- Com relação à proposta de desenvolvimento do Projeto "DEZPORTIVO", os fatos da narrativa, propostas de atividades e dinâmica de feedbacks oferecem ao professor possibilidades de inovação da sua prática didática sob o ponto de vista interdisciplinar.	D5-Q7	D5-Q7: Potencial inovação da prática docente.
---	-------	--

Uma questão aberta (facultativa) foi incluída no final do questionário como espaço para observações relevantes sobre a avaliação do projeto "DEZPORTIVO" e experiência de participação na pesquisa.

O tempo estimado para análise do material foi de aproximadamente 3 horas, podendo variar de acordo sua característica de leitura e ser fracionado conforme sua disponibilidade de horário e organização.

O tempo estimado para responder o questionário foi de aproximadamente 90 minutos via formulário on-line.

5.6 Análise do Material Empírico

A análise do material empírico compreendeu a comparação entre as análises dos professores, divididos em 03 grupos (GAA, GEF, e GEF/AA), conforme a área de formação e experiência profissional, sobre cada uma das questões distribuídas em 05 dimensões de avaliação do Projeto "DEZPORTIVO".

Para estimar a confiabilidade do questionário criado para pesquisa (questões objetivas com escala *likert* com 7 níveis de concordância), foi utilizado o coeficiente alfa de Lee Cronbach (CRONBACH, 1951, apud FREITAS & RODRIGUES, 2005, p.5). Os valores são interpretados na escala de 0 a 1, onde os valores negativos do alfa são considerados como escalas sem confiança, ou seja, igual a zero, e valores positivos são classificados dentro de uma escala: $\alpha \leq 0,30$ (muito baixo), $0,30 < \alpha \leq 0,60$ (baixa); $0,60 < \alpha \leq 0,75$ (moderada); $0,75 < \alpha \leq 0,90$ (alta); $\alpha > 0,90$ (muito alta).

Para melhor organização da exposição dos dados, os resultados foram apresentados por dimensão de avaliação do material didático pelos professores participantes. Para cada dimensão, também foram apresentados gráficos ilustrativos dos níveis de concordância expressos em porcentagem (%) para cada questão conforme o posicionamento dos participantes de cada grupo de professores.

Para cada dimensão de análise, discorreu-se sobre os resultados por questão apresentando as proporções de professores que indicaram cada uma das opções

existentes na escala *Likert* proposta e, na sequência, os valores de mediana, moda e amplitude interquartil, seguida da representação dos dados em *box plot*.

Para a exposição dos dados de cada questão, também utilizou-se da análise de similitude, que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. Trata-se de uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante (MASCOVI, 2003). Para as análises de similitude, as respostas dos participantes da pesquisa integraram *corpus* textuais específicos por questão.

Para concluir, o conjunto das respostas dissertativas (facultativas) contendo observações, justificativas e/ou apontamento de evidências para as questões apresentadas aos participantes da pesquisa integraram um *corpus* textual único para composição da Análise Hierárquica Descendente (CHD).

As análises de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Similitude, são possibilidades de análise realizadas pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Texts et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

O IRaMuTeQ é um *software* ancorado no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e tabelas de indivíduos por palavras. O *corpus* foi formado pelo conjunto de textos a ser analisado, fragmentado, pelo software, em segmentos de texto. Durante a preparação do *corpus* fizeram-se leituras, correções e decodificações das variáveis fixas.

Conforme estudos de Klamt e Santos (2021) a utilização do software IRaMuTeQ é de grande valor para o desenvolvimento de pesquisas que se utilizem da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), mostrando-se como grande aliado para a realização da etapa dois (codificação das fontes), que é bastante trabalhosa e, por isso, demanda muito tempo, se feita manualmente.

Pesquisadores (SILVA, 2020; KLAMT; SANTOS, 2021) advogam que na etapa final, quando os resultados demonstrados na etapa dois são discutidos e interpretados, é primordial o protagonismo do pesquisador, que deverá, a luz das suas leituras e estudos, inferir, discutir e interpretar os dados organizados e demonstrados pelas análises resultantes da submissão dos dados ao IRaMuTeQ.

5.7 Análise Estatística

Foi utilizada a análise descritiva dos dados e exposição por meio de box plot (edificados pelos valores de mediana e quartis) e gráficos de barras empilhadas (edificados com as proporções de respostas na escala likert empregada).

Para estimar a confiabilidade do questionário criado para pesquisa, foi utilizado o coeficiente alfa de Lee Cronbach (CRONBACH, 1951, apud FREITAS & RODRIGUES, 2005, p.5).

Para análise da distribuição gaussiana dos dados, utilizou-se do teste de normalidade Shapiro-Wilk. A homocedasticidade entre as variâncias foi determinada pelo teste de Levene.

Para comparação entre os grupos, a normalidade e homocedasticidade foram adotadas como critérios para delineamento das análises estatísticas.

Na ausência da distribuição gaussiana e/ou homocedasticidade identificadas nos dados da pesquisa, foram apresentados para análise os valores da mediana (M_d), moda (M_o) e desvio interquartil (IQR), caracterizado pela diferença entre o 1º e o 3º quartil.

Na análise dos dados referente às respostas objetivas do questionário, por se tratarem de variáveis qualitativas ordinais, para comparação entre os grupos foi utilizado o teste Kruskal-Wallis (teste não paramétrico para análise de variância) seguido do pós teste *Dwass Steel - Critchlow - Fligner pairwise comparisons*.

O teste exato de Fisher-Freeman-Halton foi utilizado para avaliação de possíveis diferenças entre proporções das respostas indicadas pelos grupos.

Já para a análise de associação entre o perfil dos participantes que compunham cada grupo analisado (GAA, GEF e GEF/AA) e o tipo de resposta que ofereceram ao questionário, foi utilizado o teste Kappa.

Para análise quantitativa dos dados foi utilizado o *software* Jamovi (THE JAMOVI PROJECT, 2021; R CORE TEAM, 2021) e o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 28.

As respostas dissertativas (facultativas) contendo observações, justificativas e/ou apontamento de evidências para as questões apresentadas aos participantes da pesquisa integraram *corpus* textuais específicos por questão para as análises de Similitude e um *corpus* único com todas as questões para a análise de CHD.

Para as análises qualitativas de Similitude e CHD referentes às respostas dissertativas registradas pelos participantes da pesquisa, foi utilizado o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Texts et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) que se utiliza do teste Qui-Quadrado (χ^2) para análise dos dados.

O critério de significância foi pré-estabelecido em $p \leq 0,05$.

5.8 Procedimentos éticos

A presente pesquisa envolvendo seres humanos cumpriu as exigências éticas comum a toda atividade científica, especificidade profissional do pesquisador e atendimento a aspectos éticos específicos, autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade, conforme a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, foi outorgado aos seus participantes consentimento livre e esclarecido assegurando-lhes a dignidade, autonomia e liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Todos os participantes e/ou responsáveis manifestaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo3).

A pesquisa apresentou potencial mínimo de risco e incômodo para os professores participantes que dedicaram um pequeno intervalo de tempo para analisar a proposta do projeto e responder o questionário.

Foi assegurado aos sujeitos o sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos durante a pesquisa.

Todos o material empírico produzido pelo pesquisador será devidamente descartado no prazo exato de 5 anos após a conclusão da pesquisa de forma a não permitir que informações confidenciais sejam acessadas e impedir que o direito ao sigilo dos participantes seja ferido.

Os participantes foram informados que a participação seria voluntária, ou seja, não haveria pagamento ou ressarcimento por participar na pesquisa, bem como não poderiam pedir indenizações por essa participação ou pelo término dela.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 36738620.1.0000.5481, Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS, número do Parecer: 4.315.672 (anexo 4).

VI - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, são apresentadas as análises acerca das informações de caracterização dos participantes da pesquisa e na sequência os dados referentes à avaliação do material didático realizada mediante questionário dividido em 5 dimensões.

6.1 Caracterização dos participantes

Apesar das proporções entre professores do sexo feminino (59,52%) e masculino (40,48%) estarem próximas, quando realizada a comparação entre os grupos, verificou-se diferença estatística que revela maior proporção de professoras no grupo AA quando comparado aos demais.

Quando verificadas as idades dos professores participantes, não foram encontradas diferenças estatísticas nas comparações entre os grupos de análise. Os valores da mediana (M_d) de idade foram de 41,5, 43,0 e 41,0 anos para os grupos GAA, GEF e GEF/AA, respectivamente.

Tabela 1. Caracterização da idade e tempo de formação dos professores participantes da pesquisa.

		GAA (N=16)		GEF (N=19)		GEF/AA (N=7)		p diferença
Sexo	Feminino	15	93,75%	7	36,84%	3	42,86%	χ^2 0,002
	Masculino	1	6,25%	12	63,16%	4	57,14%	
Idade (anos)	M_d	41,5		43,0		41,0		Kruskal-Wallis 0,777
	M_o	35,0		38,0		38,0		
	IQR	14,8		17,0		18,0		

*diferença estatística para $p \leq 0,05$.

Quando verificadas as informações de tempo de formação (graduação) dos professores participantes, não foram encontradas diferenças estatísticas nas comparações entre os grupos. Os valores da mediana (M_d) de tempo de formação foram de 14,5, 20,0 e 15,0 anos para os grupos GAA, GEF e GEF/AA, respectivamente.

Tabela 2. Caracterização do tempo de experiência e áreas de formação dos professores participantes da pesquisa.

		GAA (N=16)		GEF (N=19)		GEF/AA (N=7)		p diferença
Tempo de Graduação (anos)	M _d		14,5		20,0		15,0	Kruskal-Wallis 0,381
	M _o		16,0		15,0		15,0	
	IQR		10,5		18,0		22,5	
Área de Atuação	Educação	12	75,00%	2	10,53%	1	14,29%	x ² <0,001*
	Ensino Superior	4	25,00%	4	21,05%	2	28,57%	
	Esporte Adaptado			6	31,58%	1	14,29%	
	Esporte e Saúde			7	36,84%	3	42,86%	
Área Graduação (formação)	Pedagogia	6	37,50%					x ² <0,001*
	Psicologia	4	25,00%					
	Linguagens	2	12,50%					
	Ciências Biológicas	1	6,25%					
	Filosofia	1	6,25%					
	Geografia	1	6,25%					
	Matemática	1	6,25%					
	Educação Física			19	100,00%	7	100,00%	
Especialização (strictu-sensu)	Sim	7	43,75%	14	73,68%	3	42,86%	x ² 0,144
	Não	9	56,25%	5	26,32%	4	57,86%	
Área Especialização	Educação	5	71,43%			1	33,33%	x ² 0,005*
	Linguagens	1	14,29%					
	Psicopedagogia	1	14,29%					
	Ed. Física			10	71,43%	1	33,33%	
	Ed. Física Adaptada			4	28,57%	1	33,33%	
Mestrado	Sim	16	100,00%	7	36,84%	3	42,86%	x ² <0,001*
	Não			12	63,16%	4	57,86%	
Área Mestrado	Educação	11	68,75%	1	14,29%	2	66,67%	x ² 0,012*
	Psicologia	4	25,00%					
	Ciências Humanas	1	6,25%					
	Ed. Física			5	71,43%	1	33,33%	
	Ed. Física Adaptada			1	14,29%			
Doutorado	Sim	12	75,00%	4	21,05%	2	28,57%	x ² 0,004*
	Não	4	25,00%	15	78,95%	5	71,43%	
Área Doutorado	Educação	8	66,67%			1	50,00%	x ² 0,011*
	Psicologia	4	33,33%					
	Ed. Física			3	66,66%	1	50,00%	
	Ed. Física Adaptada			1	33,33%			
Pós-Doutorado	Sim	3	18,75%	2	10,53%			x ² 0,428
	Não	13	81,25%	17	89,47%	7	100,00%	
Área Pós-Doutorado	Educação	2	66,67%					
	Psicologia	1	33,33%					
	Ed. Física			1	50,00%			
	Ed. Física Adaptada			1	50,00%			

*diferença estatística para $p \leq 0,05$.

Com relação à área de atuação, o grupo GAA destaca-se com superioridade estatística de professores que atuam no campo da Educação Básica (75%) quando comparados ao grupo GEF (10,53%) e GEF/AA (14,29%). Há um equilíbrio entre todos os grupos quanto à proporção de professores que atuam no Ensino Superior. Dentre os participantes que possuem formação em Educação Física, os grupos GEF e GEF/AA apresentam proporções semelhantes de professores que atuam na área do Esporte Adaptado e Esporte e Saúde.

Com relação às áreas de formação na graduação, a diferença encontrada foi exatamente o critério para separação dos grupos de professores, mais especificamente a constituição do grupo GEF (graduação em Educação Física).

Vale destacar as formações mais frequentes dos professores do grupo GAA: Pedagogia (37,50%), Psicologia (25,00%), Linguagens (12,50%), seguidas por Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia e Matemática (todas com 6,25%).

Apesar do grupo GEF apresentar cerca de 30% a mais de professores que cursaram algum tipo de especialização *stricto sensu* quando comparado aos demais grupos, não foram encontradas diferenças significativas entre as proporções de professores que cursaram ou não cursos *stricto sensu*.

Verifica-se que a formação dos participantes com graduação em Educação Física ocorreu em maior proporção durante a graduação e especialização *lato stricto sensu*, enquanto que a formação em AA está mais vinculada à formação em cursos de pós-graduação, especialmente a partir do mestrado. Destaque ao grupo de professores do grupo GAA com 100% dos integrantes com formação em cursos de mestrado, superando estatisticamente os grupos GEF (36,84%) e GEF/AA (42,86%).

Já entre aqueles com formação em Doutorado, a proporção de professores do grupo GAA (75%), foi estatisticamente superior quando comparada aos grupos GEF (21,05%) e GEF/AA (28,57%).

Do total de professores participantes, 25 (59,52%) afirmaram possuir experiências de trabalho com pessoas com DI. Quando analisadas as proporções de professores com experiência em cada grupo, as proporções de participantes do grupo GEF (73,78%) e GEF/AA (71,43%), aparentemente superiores ao grupo GAA (37,50%), não demonstraram diferença estatística.

Tabela 3. Experiência dos professores participantes da pesquisa no trabalho com pessoas com DI.

		GAA (N=16)		GEF (N=19)		GEF/AA (N=7)		p diferença
Experiências c/ PCD Intelectual	Sim	6	37,50%	14	73,68%	5	71,43%	χ^2 0,074
	Não	10	62,50%	5	26,32%	2	28,57%	
Tempo de experiências profissionais c/ PCD Intelectual	até 02 anos	2	33,33%	2	14,29%	1	20,00%	χ^2 0,026*
	02 a 05 anos			4	28,57%			
	05 a 10 anos	3	50,00%	1	7,14%			
	10 a 15 anos			1	7,14%	2	40,00%	
	15 a 20 anos	1	16,67%	1	7,14%	2	40,00%	
	20 anos ou mais			5	35,71%			
Tipo de experiências profissionais c/ PCD Intelectual	Aluno Graduação			1	7,14%	1	20,00%	χ^2 0,439
	Prof. Ed. Básica	2	33,33%	1	7,14%	1	20,00%	
	Prof. Ed. não formal			2	14,29%	1	20,00%	
	Prof. IAE	1	16,67%	8	57,14%	2	40,00%	
	Prof. Ed. Superior	2	33,33%	1	7,14%			
	Prof. Pesquisador	1	16,67%	1	7,14%			

*diferença estatística para $p \leq 0,05$.

Quando comparados os tempos (anos) de experiências profissionais com pessoas com DI entre os diferentes grupos, os professores do grupo GEF e GEF/AA apresentaram maior tempo de experiência quando comparados aos professores do grupo GAA.

Os tipos de experiências não revelaram diferenças estatísticas entre os profissionais dos diferentes grupos que atuaram em atividades extensionistas como aluno de graduação, no ensino formal ou não formal, em instituições de atendimento especializado (IAE), em atividades de docência na graduação ou em pesquisa nos programas de pós-graduação.

6.2 Avaliação do projeto (material didático) “DEZPORTIVO”

A análise dos dados referentes à avaliação dos professores especialistas, com propósito de validação do material didático, compreendeu a comparação entre as análises dos participantes, divididos em 03 grupos (GAA, GEF e GEF/AA), conforme a área de formação e experiência profissional, sobre cada uma das questões distribuídas em 05 dimensões de avaliação do Projeto “DEZPORTIVO”.

Vale destacar que foi estimada a confiabilidade do questionário criado para pesquisa. Conforme a classificação da confiabilidade a partir do coeficiente alfa Lee Cronbach o questionário atingiu o valor de 0,9742, o que representa a nomenclatura “muito alto”.

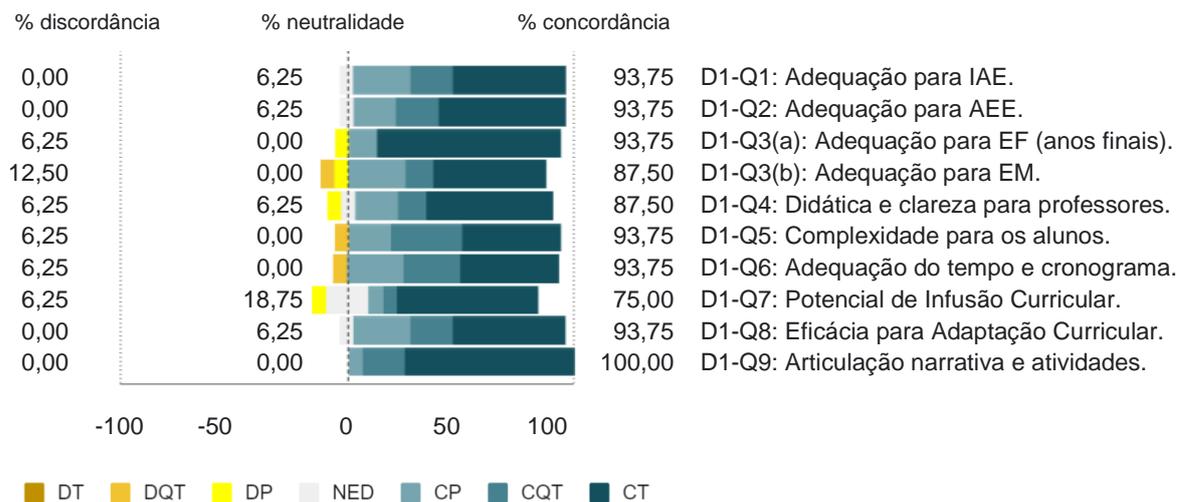
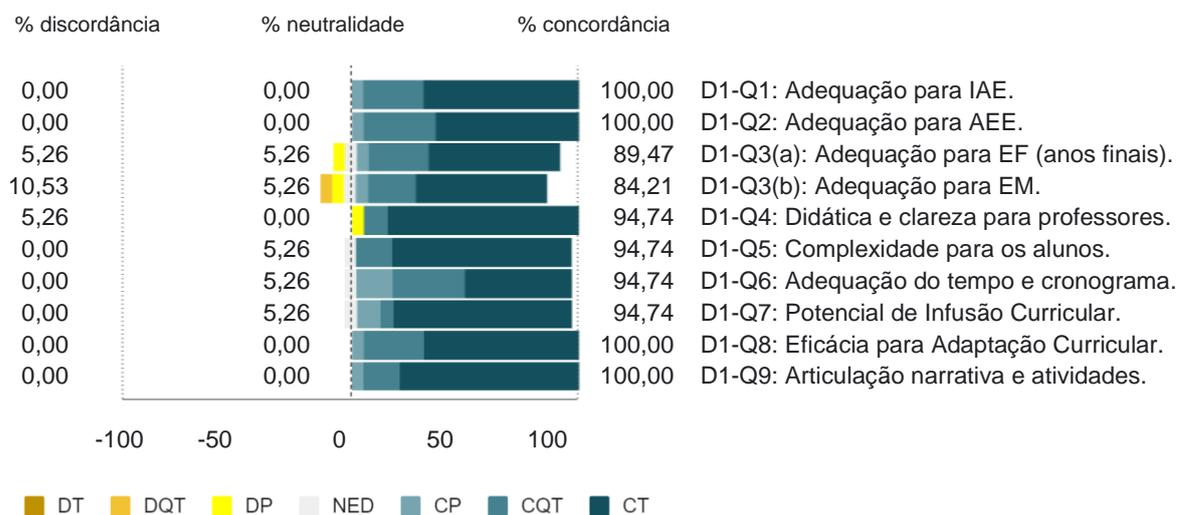
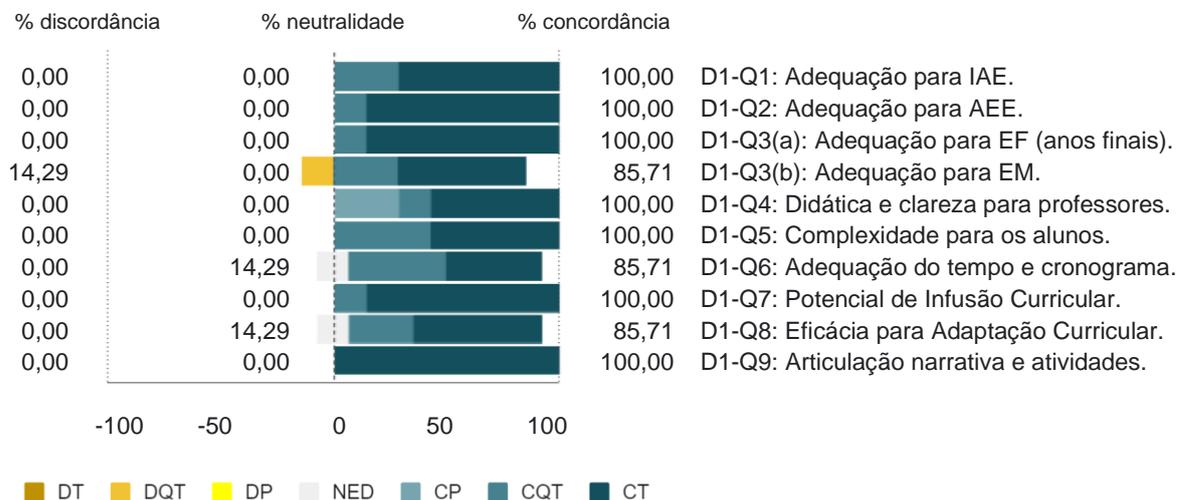
6.2.1 Dimensão 1: Adequação da Proposta, Organização e Estrutura do Projeto.

Quanto à “Adequação da Proposta, Organização e Estrutura do Projeto”, foram propostas questões específicas que permitiram avaliar:

- D1-Q1: Adequação para IAE.
- D1-Q2: Adequação para AEE.
- D1-Q3(a): Adequação para Ensino Fundamental (anos finais).
- D1-Q3(b): Adequação para Ensino Médio.
- D1-Q4: Didática e clareza para professores.
- D1-Q5: Adequação da complexidade para os alunos.
- D1-Q6: Adequação do tempo e cronograma.
- D1-Q7: Potencial de Infusão Curricular.
- D1-Q8: Eficácia para Adaptação Curricular.
- D1-Q9: Articulação entre narrativa e roteiro de atividades.

Foram identificados elevados níveis de concordância dos professores avaliadores de todos os grupos (GAA, GEF e GEF/AA) para todas as questões constituintes da Dimensão 1 de avaliação da proposta do projeto / material didático “DEZPORTIVO”. Não foram encontradas diferenças significativas nas comparações das proporções dos níveis de concordância apresentados pelos grupos de professores. Os valores médios dos níveis de concordância (%) na Dimensão 1 para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram, respectivamente, 91,25%, 95,26% e 95,71% (para % de concordância); 4,38%, 2,63% e 2,86% (para % de neutralidade); 4,38%, 2,11% e 1,43% (para % de discordância).

A seguir, estão apresentados os gráficos com os dados representativos dos níveis de concordância para cada uma das questões (Dimensão 1) conforme posicionamento de cada um dos grupos GAA (figura 38), GEF (figura 39) e GEF/AA (figura 40).

Figura 38. Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GAA.**Figura 39.** Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GEF.**Figura 40.** Nível de concordância: Dimensão 1 - Grupo GEF/AA.

Os valores de mediana e moda para as questões da Dimensão 1 estiveram entre 6 e 7, que representam as opções “concordo quase totalmente” e “concordo totalmente”, reafirmando os elevados níveis de concordância acerca dos tópicos avaliados, o que remete à avaliação positiva da proposta pelos professores que a julgam adequada, organizada e bem estruturada.

No que se refere à adequação da proposta para os diferentes contextos e etapas de ensino, houve satisfatória concordância dos professores de todos os grupos em avaliar com otimismo sua possibilidade de aplicação.

Tabela 4. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	4 25,00	3 18,75	8 50,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	5 26,32	13 68,42	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 28,57	5 71,43	0,460

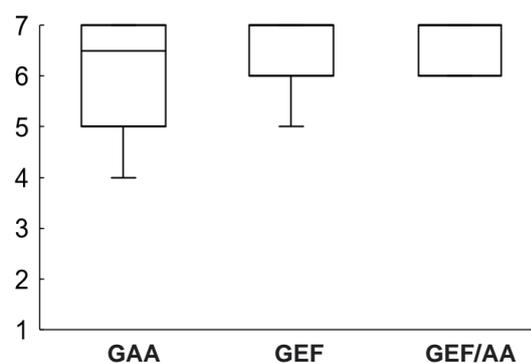
* $p \leq 0,05$.

Tabela 5. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	6,5	7	2,00	Kruskal-Wallis 0,234
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	0,50	

* $p \leq 0,05$.

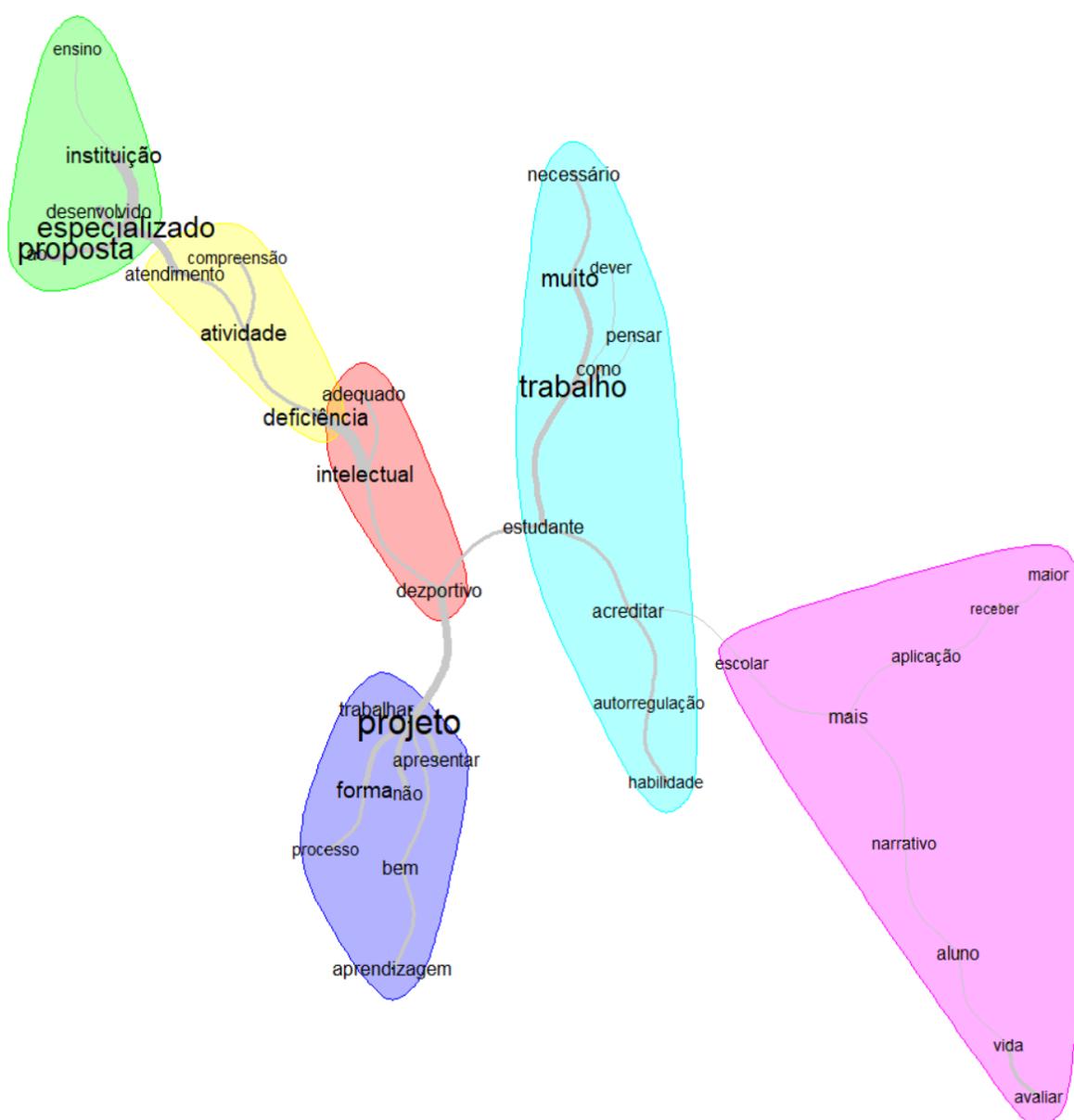
Figura 41. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação para IAE (D1-Q1).



Para a questão (D1-Q1) que tratava da avaliação da proposta quanto à sua adequação para ser desenvolvida com pessoas com DI em instituições de atendimento especializado (IAE), foram encontrados valores de mediana e moda elevados, o que caracteriza a grande proporção dos avaliadores que indicaram a opção “concordo totalmente”. Portanto, não foi possível observar diferenças estatísticas na comparação entre os grupos.

O *corpus* textual (D1-Q1) foi constituído por 28 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 14, 8 e 6 professores. Os textos foram separados em 52 segmentos de texto, dos quais emergiram 970 ocorrências, sendo 430 palavras distintas e 291 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 42), com destaque para os vocábulos “DEZPORTIVO / intelectual / adequado”, “projeto / processo / aprendizagem”, “estudante / trabalho / necessário”, “acreditar / autorregulação / habilidade” e “deficiência / atividade / atendimento” que corroboram com a certificação do elevado nível de concordância dos especialistas com relação à adequação da proposta para seu desenvolvimento nas IAE.

Figura 42. Gráfico da análise de similitude: Adequação para IAE (D1-Q1).



Vale evidenciar a palavra “atividade” articulada paralelamente à palavra “compreensão” que ilustra a preocupação de parte dos professores especialistas com a necessidade de atenção às limitações cognitivas do público-alvo.

Conforme as análises referentes à avaliação de adequação do projeto para desenvolvimento nos contextos das IAE e AEE, infere-se que os professores de todos os grupos foram otimistas e favoráveis. Para justificar esta afirmação, destacam-se os elevados índices dos níveis de concordância e valores de mediana (para D1-Q1: GAA, 6,5; GEF, 7; GEF/AA, 7; para D1-Q2: GAA, 7; GEF, 7; GEF/AA, 7) e moda (7 para todos os grupos em ambas as questões).

Tabela 6. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para AEE (D1-Q2).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	3 18,75	3 18,75	9 56,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	6 31,58	12 63,16	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,586

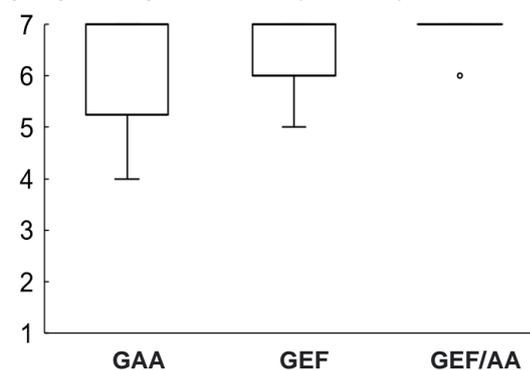
* $p \leq 0,05$.

Tabela 7. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação da proposta para AEE (D1-Q2).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	Kruskal-Wallis 0,292
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

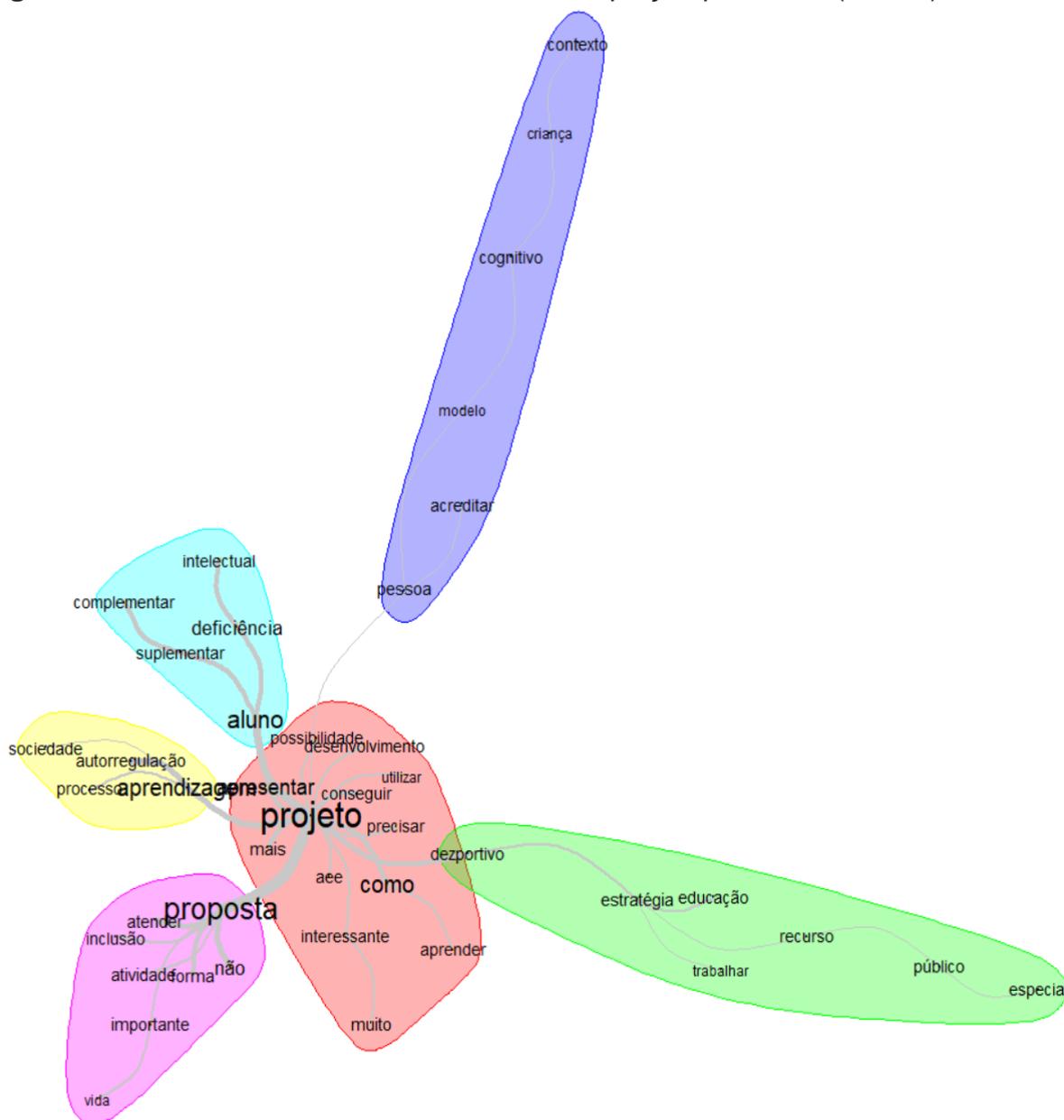
Figura 43. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação da proposta para AEE (D1-Q2).



Para a questão (D1-Q2) que tratava da avaliação da proposta quanto à sua adequação para ser desenvolvida com alunos com DI em serviços de atendimento educacional especializado (AEE), o *corpus* textual foi constituído por 28 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 14, 8 e 5 professores. Os textos foram separados em 38 segmentos de texto, dos quais emergiram 991 ocorrências, sendo 457 palavras distintas e 313 com uma única

ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 44), com destaque para as palavras “aprendizagem / autorregulação / processo”, “DEZPORTIVO / estratégia / educação” e ao “projeto / possibilidade / AEE”.

Figura 44. Gráfico da análise de similitude: Adequação para AEE (D1-Q2).



Os elevados índices dos níveis de concordância e valores de mediana (6,5 para D1-Q1; 7,0 para D1-Q2) e moda (7 para ambas as questões) corroboram com as informações dos gráficos de similitude. Excertos de participantes da pesquisa permitem refletir acerca da avaliação:

O projeto DEZPORTIVO é muito bem organizado, apresenta claramente os processos envolvidos no processo autorregulatório, de

forma lúdica, acessível e muito instigante para pessoas com (ou sem) deficiência intelectual. Desse modo, é uma proposta adequada para ser desenvolvida em instituições de atendimento especializado (id_11 - grupo_GAA).

Algumas tarefas propostas na intervenção podem ser complexas a depender do nível de deficiência intelectual, sobretudo aquelas que exigem a autorreflexão (automonиторamento e autoavaliação) e controle volitivo (ligado ao planejamento) (id_8 - grupo_GAA).

Apesar das congratulações apresentadas, algumas considerações foram feitas acerca da adequação do projeto para as IAE e AEE. Os excertos abaixo advertem sobre a extensão dos capítulos da narrativa, exigência cognitiva do projeto a ser testada na prática com os alunos que apresentam maior comprometimento cognitivo e, em contrapartida, já anunciam o protagonismo do professor como mediador para promoção do aprendizado dos alunos.

A narrativa é excelente, rica em detalhes, as propostas de mnemônicas são igualmente ótimas! Minha ressalva se refere apenas à extensão das narrativas, pois é necessário reduzi-las para trabalhar com esse público-alvo. Estudantes com deficiência intelectual tendem a solicitar textos curtos, justamente por facilitar a leitura (id_41 - grupo_GEF/AA).

Com relação ao desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem acredito que o material explora bem essas habilidades, as quais estão bem fundamentadas e mostram-se visíveis no texto. Contudo, é uma leitura bem extensa e com uma linguagem totalmente formal, não consigo concordar com certeza que seria um material adequado para esse público sem um teste do projeto (id_6 - grupo_GAA).

Entendo que o material é bastante extenso e isso é um dificultador perante a adesão de professores, que correm contra o tempo, em muitas situações. (id_1 - grupo_GAA).

Acredito que auxiliando os estudantes a fazerem uma boa conexão entre as habilidades de autorregulação e a possibilidade de transferência dessas habilidades para o meio escolar e o mundo do trabalho, a presente proposta é bastante potente para ser desenvolvida nos serviços especializados (id_15 - grupo_GAA).

Está clara as orientações. Utilizando história/ferramenta e promover o aprendizado do modelo PLEA, estimulando o desenvolvimento de habilidades esportivas e profissionais, onde os alunos são estimulados a resolver situação problema do dia a dia. (id_33 - grupo_GEF).

O autor foi cuidadoso na proposta, elaborando passo a passo do procedimento, facilitando o entendimento de quem ler o documento, portanto, a proposta está adequada para os interessados (id_35 - grupo_GEF).

Desde que iniciei a leitura, consegui identificar o "desenho universal" presente no projeto, sendo este um importante fator indicado pela LBI (Lei 13.146/2015). Todas as propostas de jogos estão em consonância com o desenho universal, uma vez que não são necessárias adequações específicas para as pessoas com deficiência, mas possibilitam que qualquer pessoa consiga jogar. Mesmo tendo a proposta inclusiva, tenho ressalvas quanto ao acompanhamento do projeto pelos participantes. Não consigo afirmar se a proposta do texto está plenamente adequada para atender todos os públicos, principalmente o de inclusão (id_6 - grupo_GAA).

A proposta está muito bem descrita, bem sistematizada e apresenta uma lógica de progressão que dará o suporte necessário ao professor. (id_24 - grupo_GEF).

A partir das análises referentes à avaliação de adequação do projeto para o Ensino Fundamental (D1-Q3(a)) e Ensino Médio (D1-Q3(b)), os elevados índices dos níveis de concordância, valores de mediana e moda permitem inferir que os professores de todos os grupos reconheceram o potencial da proposta.

Tabela 8. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	1	6,25	0	0,00	2	12,50	0	0,00	13	81,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	5,26	1	5,26	5	26,32	11	57,89	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,29	6	85,71	

* $p \leq 0,05$.

Tabela 9. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,272
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

Figura 45. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)).

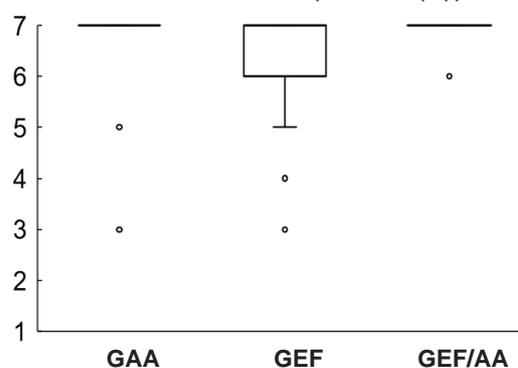


Tabela 10. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).

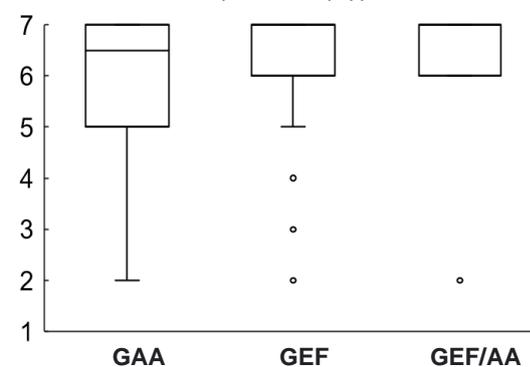
	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	1 6,25	1 6,25	0 0,00	4 25,00	2 12,50	8 50,00	Fisher- Freeman- Halton 0,804
GEF	0 0,00	1 5,26	1 5,26	1 5,26	1 5,26	4 21,05	11 57,89	
GEF/AA	0 0,00	1 14,29	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 28,57	4 57,14	

*p≤0,05.

Tabela 11. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	6,5	7	2,00	Kruskal-Wallis 0,814
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	1,00	

*p≤0,05.

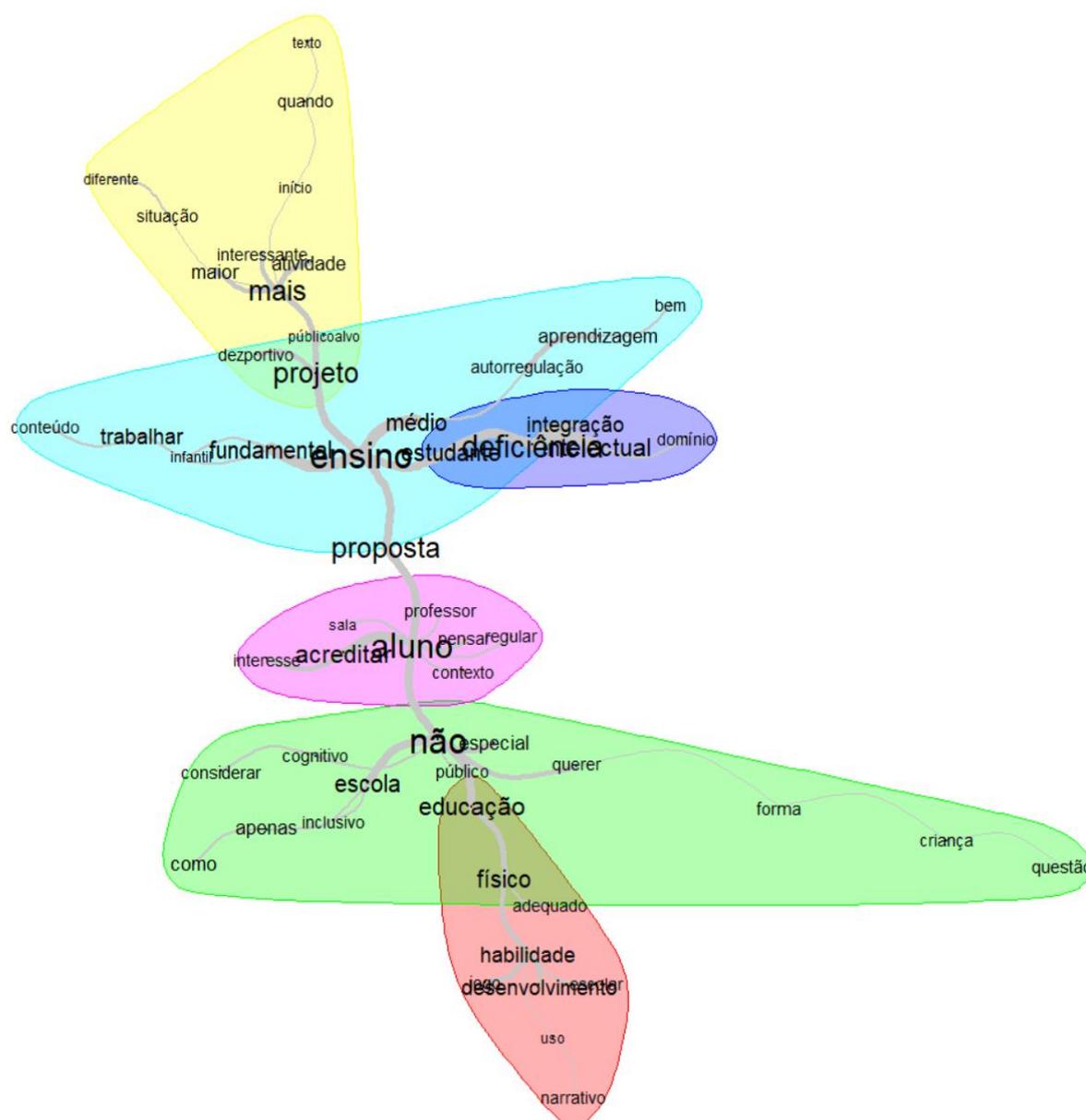
Figura 46. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação para Ensino Médio (D1-Q3(b)).

Apesar de não serem encontradas diferenças estatísticas na comparação entre os níveis de concordância dos especialistas sobre a adequação da proposta para as etapas de ensino fundamental (GAA 93,75%; GEF 89,74%; GEF/AA 100,00%) e médio (GAA 87,50%; GEF 84,21%; GEF/AA 85,71%), nota-se um percentual sensivelmente superior nas proporções de professores que concordam com a proposta para o ensino fundamental.

Para a questão (D1-Q3) que tratava da avaliação da proposta quanto à sua adequação para ser desenvolvida no ensino regular, especificamente no (a) Ensino Fundamental Anos Finais e (b) Ensino Médio, o *corpus* textual foi constituído por 27 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 15, 6 e 6 professores. Os textos foram separados em 46 segmentos de texto, dos quais emergiram 1442 ocorrências, sendo 593 palavras distintas e 410 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 47), constituído por 6 comunidades de palavras. Vale destacar as palavras “aluno / acreditar / professor” que assumem destaque no centro do gráfico ilustrando a concordância dos especialistas com o desenvolvimento da proposta no ensino regular destacando a

figura do professor como mediador.

Figura 47. Gráfico da análise de similitude: Adequação para Ensino Fundamental (D1-Q3(a)) e Ensino Médio (D1-Q3(b)).



A palavra “ensino” articulou-se com dois eixos paralelamente, “ensino / fundamental / trabalhar / conteúdo” e “ensino / médio / autorregulação / aprendizagem”, o que evidencia, apesar de pontuais ressalvas, níveis satisfatórios de concordância com a utilização da proposta em ambas etapas de ensino, fundamental (anos finais) e médio. O mesmo é verificado nas ressalvas descritas em excertos dos especialistas:

Considero a proposta ideal para alunos de Ensino Fundamental, talvez alunos de Ensino Médio achem as histórias/contextos infantis (id_4 - grupo_GAA).

Os personagens criados e os exemplos apresentados estão mais adequados a estudantes do Ensino Fundamental II [...] (id_41 - grupo_GEF/AA).

Entretanto há quem considere a proposta mais adequada para o ensino médio valorizando o acervo de experiências e proximidade cronológica com as etapas de preparação para o mundo do trabalho:

A autorregulação da aprendizagem pode ser desenvolvida em ambos os grupos, necessitando de adaptações de linguagem e/ou atividades para o público mais novo. (id_16 - grupo_GAA).

No Ensino Médio, entende-se que a idade mais avançada e as experiências já vivenciadas podem proporcionar uma base maior de situações vividas que facilitarão a aplicação desta proposta.(id_24 - grupo_GEF).

Muito embora os estudantes do ensino médio, com ou sem deficiência intelectual, já tenham percorrido um longo processo de escolarização, sabe-se que a autorregulação da aprendizagem não necessariamente foi desenvolvida e trabalhada nas escolas, o que justifica o desenvolvimento do projeto "DEZPORTIVO" não apenas dos anos finais do ensino fundamental (id_11 - grupo_GAA).

Os níveis de concordância quantitativos corroboram com o gráfico de similitude e ilustram satisfatórios níveis de concordância para ambas as etapas de ensino regular. Entretanto, ressalvas relevantes destacam o protagonismo do professor no processo de mediação.

Acredito que para ambas as etapas de ensino o projeto possa se adequar às condições dos alunos, desde que sejam feitos os necessários preparos que possam receber o projeto de forma que alcance os objetivos e metas propostos (id_9 - grupo_GAA).

As palavras “estudante / integração / deficiência intelectual” pertencentes a uma das comunidades do gráfico, anunciam o potencial do material didático como recurso para promoção de práticas inclusivas que promovam a integração entre os alunos com e sem deficiência.

Acredito que na Rede Regular de Ensino, pelo fato de os estudantes com deficiência intelectual frequentarem a mesma turma que alunos sem deficiência, a proposta terá um impacto maior, pois, a relação de IVO, DEZ e PORT poderá inspirar positivamente os estudantes e facilitar a integração e parceria entre eles, o que será bastante benéfico para a promoção da autorregulação da aprendizagem, para todos. Com relação aos estudantes do Ensino Médio, a transferência das habilidades autorregulatórias para o mundo do trabalho deverá ter maior destaque, visto que nessa fase, as questões profissionais já fazem parte do repertório deles (id_15 - grupo_GAA).

Pontualmente, houve professores que destacaram possível direcionamento da proposta para o ensino fundamental anos iniciais.

Entendo que a proposta é melhor direcionada para as crianças do Ensino Fundamental I (id_1 - grupo_GAA).

As palavras “não / cognitivo / considerar” reafirmam a preocupação de determinados especialistas com a complexidade da proposta para alunos com maior comprometimento cognitivo.

Vale mencionar a ressalva quanto ao vocábulo “não” que é evidenciado no gráfico mas que nem sempre foi utilizado para expor posicionamento contrário à concordância na questão (D1-Q3). Em determinados momentos foi utilizado justamente como recurso para reafirmar a concordância com a proposta para o ensino regular.

Dessa forma, quando se fala em jogo, embora o domínio motor esteja sendo focado, isto não quer dizer que os demais domínios estejam sendo esquecidos. Ao contrário, existe um forte relacionamento entre todos os domínios; a ênfase a um deles é apenas questão de predominância de um dos efeitos de integração de variáveis classificadas como fenômeno de compensação, segundo a característica de cada deficiente. (id_35 - grupo_GEF).

Não descredito do projeto: entretanto, onde o trabalho anterior da Educação Física e das demais disciplinas não foi efetivo e responsável, o desgaste é enorme, e quem sofre é sempre quem mais precisa dele (id_18 - grupo_GEF).

Também referente ao vocábulo “não”, houve quem desconsiderasse o direito assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida referente ao artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e previsse um possível desinteresse dos alunos sem deficiência.

Pensando no desenvolvimento cognitivo e afetivo (interesses) de um aluno que não é público-alvo da educação especial, acredito que não seja uma boa proposta para o ensino médio. Tendo em vista que é um projeto para ambos os públicos (id_6 - grupo_GAA).

Para a questão (D1-Q4) que trata da didática e clareza do material para professores, os valores expressos em proporção dos especialistas que indicaram concordância com este tema apontam para o reconhecimento do potencial didático da proposta. Os valores de M_d e M_o foram iguais a 7, o que representa a afirmação “concordo totalmente” com a didática e clareza do material.

Tabela 12. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	3 18,75	2 12,50	9 56,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	1 5,26	0 0,00	0 0,00	2 10,53	16 84,21	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 28,57	1 14,29	4 57,14	0,247

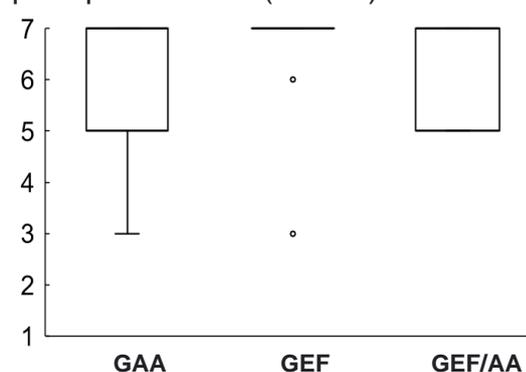
* $p \leq 0,05$.

Tabela 13. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	2,00	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,148
GEF/AA	7,0	7	1,50	

* $p \leq 0,05$.

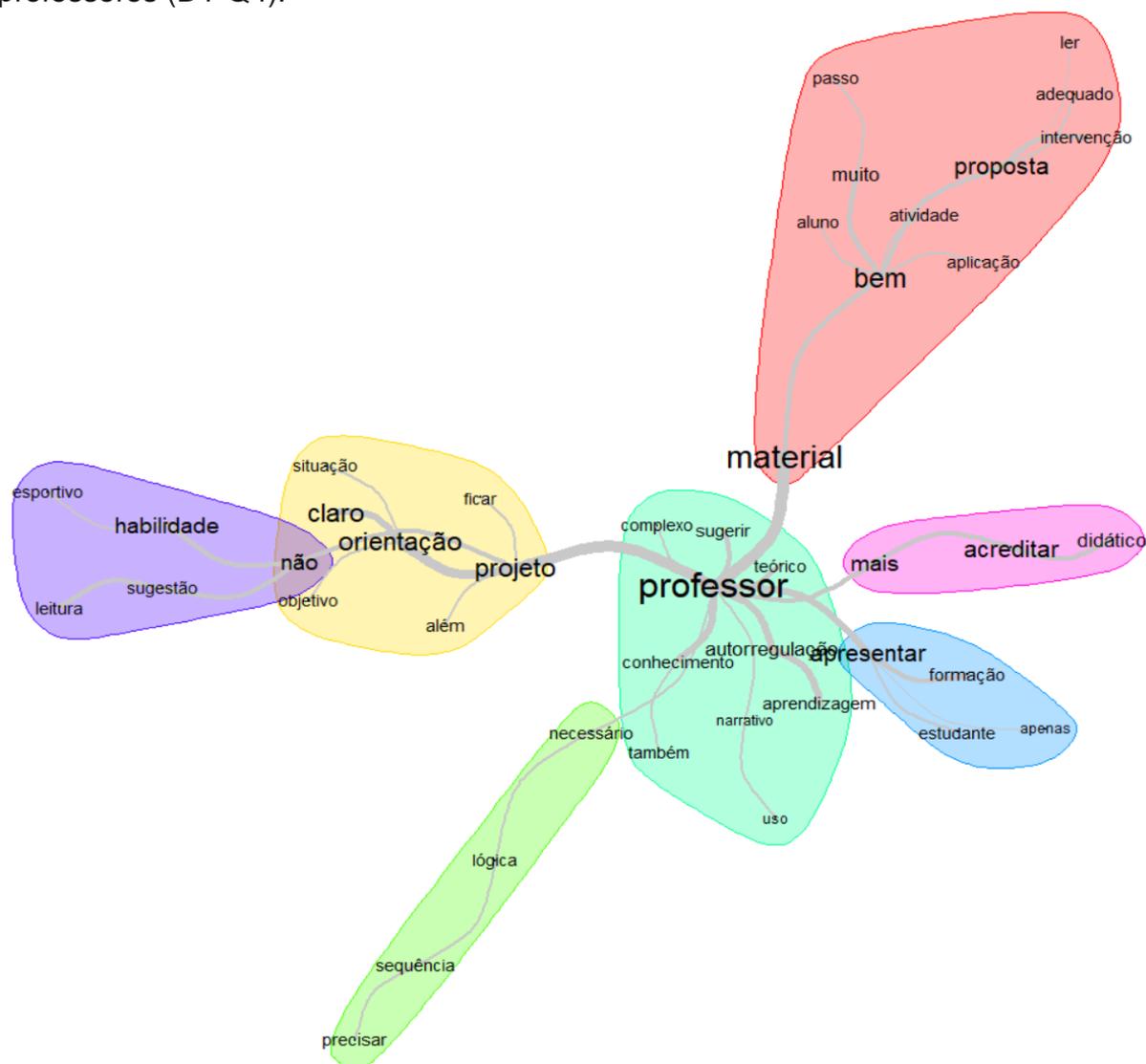
Figura 48. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Didática e clareza para professores (D1-Q4).



Acerca das dissertações que se referiam à didática e clareza do material para os professores (D1-Q4), o *corpus* textual foi constituído por 27 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 15, 6 e 6 professores. Os textos foram separados em 38 segmentos de texto, dos quais emergiram 1004 ocorrências, sendo 444 palavras distintas e 307 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 49), constituindo a comunidade de palavras “professor/autorregulação/conhecimento” que assume a posição central do gráfico e

se relaciona com as demais referentes às temáticas: proposta do material (“proposta / atividade / bem / aluno”), didática (“projeto / orientação / claro”), formação para professores (“apresentar / formação / estudante) e relevância (necessário / lógica).

Figura 49. Gráfico da análise de similitude: Didática e clareza do material para professores (D1-Q4).



As análises lexicais corroboram com os dados quantitativos de concordância dos avaliadores acerca da didática e clareza do material para professores. Esta situação pode ser ilustrada nos excertos a seguir:

As orientações para a utilização do material são muito claras, além de todo o projeto estar bem fundamentado teoricamente, o que justifica cientificamente a importância de ser desenvolvido por professores/profissionais interessados (id_11 - grupo_GAA).

O material está bem fundamentado, tem orientações bastante detalhadas, com objetivos bem estabelecidos para cada atividade. Destaque para os quadros explicativos de cada atividade e os quadros sínteses que relacionam as habilidades trabalhadas, que foi cuidadosamente planejado (id_15 - grupo_GAA).

O conjunto de palavras “apresentar / formação / estudante” remete exclusivamente à preocupação de parte dos professores do Grupo GAA que apontaram sugestões sobre a inclusão de conceitos e referências importantes no material de instrução direcionado aos interessados bem como o apontamento da necessidade de uma formação oferecida aos professores.

Na fundamentação teórica, senti falta do construto da autoeficácia e acredito que pela sua importância e relação com os processos de autorregulação, seria interessante que os professores tivessem conhecimento sobre. Também acho que seria importante explorar um pouco mais a aprendizagem observacional e a modelação. Talvez sugerir referências (em língua portuguesa) para que os professores pudessem ler e aprofundar se sentirem necessidade (id_15 - grupo_GAA).

Acredito ser preciso além de apresentar, realizar uma formação com os profissionais (id_5 - grupo_GAA).

O material apresentado é organizado e planejado nos mínimos detalhes. No entanto, sugiro que haja formação inicial antes de executar o projeto, para que os professores tenham conhecimento sobre os conceitos trabalhados, e ao longo também, assim é possível ter conhecimento do andamento do projeto [...] (id_9 - grupo_GAA).

Devido o Projeto trabalhar com campos teóricos complexos: da Autorregulação da Aprendizagem e Teoria Social Cognitiva (BANDURA); habilidades esportivas e profissionais, somado ao público-alvo de crianças com deficiência intelectual, o material de orientação não fica claro se é para professores que já apresentem conhecimento desses campos teóricos ou não. Caso os professores não apresentem esses conhecimentos prévios, faz-se necessária uma formação para a adequada aplicação do Projeto (id_36 - grupo_GEF/AA).

A palavra “não”, exibida no gráfico e relacionada às direções “habilidade/esportivo” e “sugestão/leitura” configurou contextos distintos como podemos verificar nos excertos a seguir.

Pela leitura que fiz do projeto acredito que ele é apropriado, didático e possibilita uma orientação clara e adequada para os profissionais que irão utilizá-lo, além de trazer sugestões de trabalho e não um guia fechado que deve ser seguido à risca sem nenhuma situação de adaptação (id_12 - grupo_GAA).

Para a questão que trata da adequação de complexidade da proposta para os alunos (D1-Q5), não foram encontradas diferenças de posicionamento entre os grupos de professores especialistas. Portanto, considerando os elevados níveis de concordância dos avaliadores (GAA 93,75%; GEF 97,74; GEF/AA 100,00%), considerou-se que o nível de complexidade da proposta como adequado.

Tabela 14. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	1 6,25	0 0,00	0 0,00	3 18,75	5 31,25	7 43,75	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	0 0,00	3 15,79	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	3 42,86	4 57,14	0,134

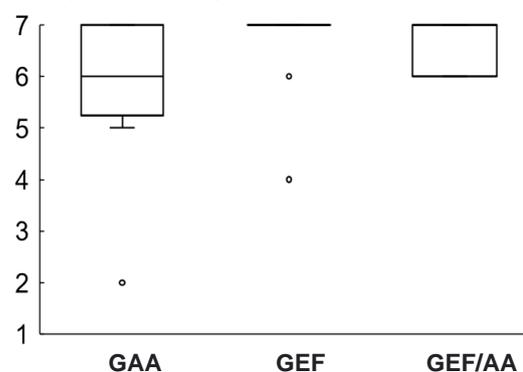
* $p \leq 0,05$.

Tabela 15. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	6,0	7	1,25	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,085
GEF/AA	7,0	7	1,00	

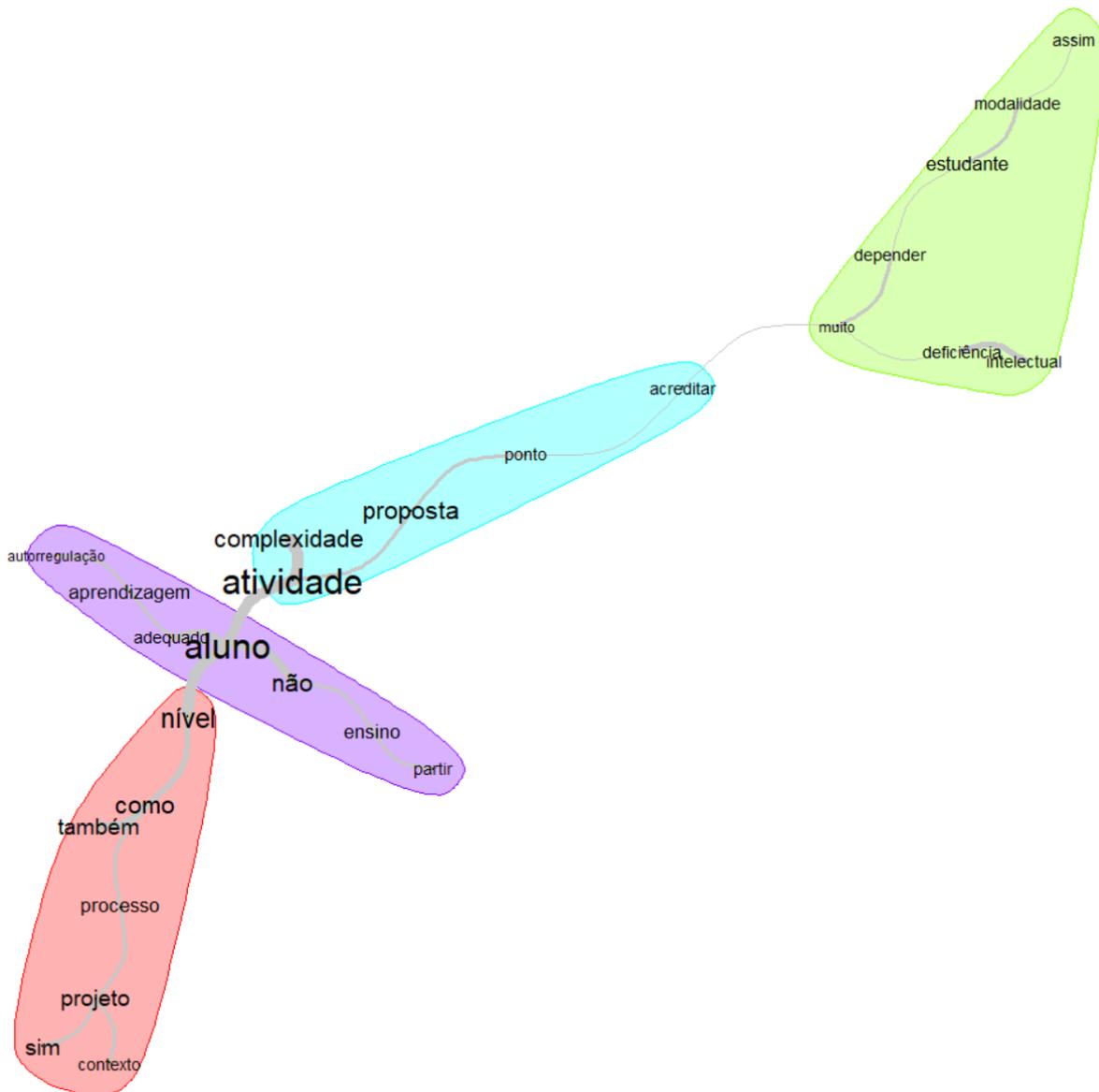
* $p \leq 0,05$.

Figura 50. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).



As dissertações acerca da adequação de complexidade da proposta para os alunos (D1-Q5), compuseram um *corpus* textual constituído por 25 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 13, 6 e 6 professores. Os textos foram separados em 31 segmentos de texto, dos quais emergiram 736 ocorrências, sendo 354 palavras distintas e 251 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 51), com destaque para as palavras “aluno / adequado / aprendizagem / autorregulação” e “atividade / complexidade / proposta / acreditar”.

Figura 51. Gráfico da análise de similitude: Adequação de complexidade para os alunos (D1-Q5).



Os excertos a seguir exemplificam parte das dissertações que ilustram a satisfatória avaliação dos especialistas acerca da adequação de complexidade da proposta para os alunos:

O nível de complexidade vai ampliando à medida que a intervenção vai se desenvolvendo e o aluno se conhecendo mais, assim como o seu processo de aprendizagem. (id_1 - grupo_GAA).

Cada atividade possibilita o afeiçoamento do que foi apresentado pela narrativa, promovendo a autorregulação da aprendizagem dos alunos (id_14 - grupo_GAA).

A seleção e organização das modalidades esportivas e respectivas atividades vão aumentando gradativamente a complexidade, o que pode promover o engajamento dos estudantes e motivá-los. Embora cada modalidade esportiva dê maior ênfase a uma fase do PLEA, as demais também são trabalhadas seguindo o modelo interfases. Assim, as habilidades aprendidas em cada modalidade/temporada vão preparando os estudantes para a seguinte, até fechar o ciclo (id_15 - grupo_GAA).

O nível de complexidade não é alto para os alunos dos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, entretanto vemos que alguns alunos têm muita dificuldade em compreender algumas orientações básicas nas atividades em decorrência de problemas de leitura e interpretação de textos. (id_16 - grupo_GAA).

Minha concordância está baseada na metodologia empregada, uma vez que este projeto adota como método o uso de oficinas, a partir do pressuposto que as mesmas oferecem espaços de negociação, em um processo de intervenção dialógica com o público alvo e também possibilitam um contexto para a transformação social. Ainda, do ponto de vista do método, a proposta adota também o conceito de interdisciplinaridade, definida como um movimento contemporâneo que surge na perspectiva do diálogo e da integração das ciências e do conhecimento entre o trabalho prático e o teórico das propostas, rompendo com o caráter de fragmentação dos saberes (id_35 - grupo_GAA).

As palavras “não / ensino” se apresenta como uma ramificação do vocábulo “aluno” destacando mais uma vez a preocupação dos avaliadores com alunos que apresentem maior comprometimento cognitivo colocando em pauta o protagonismo do professor.

Cabe à cada professor, adequá-lo à própria clientela (id_18 - grupo_GEF).

Em determinada ocasião, o vocábulo “não” foi utilizado em uma das dissertações para esta questão, indicando a ausência ou tardia especificação do público-alvo no material disponibilizado para avaliação, o que não representava discordância com adequação de complexidade da proposta para os alunos.

Não consigo concordar plenamente, pois não há nenhuma menção sobre quem é o público-alvo. Apenas na página 42 diz que são alunos "quase no ensino médio". Partindo desse ponto, acredito que adolescentes entre 13 e 15 anos são capazes de realizar as propostas e estão adequadas (id_18 - grupo_GAA).

Quanto às dissertações referentes à atenção para a necessidade de adaptação da proposta conforme as individualidades cognitivas das pessoas com DI, vale ressaltar que os grupos GEF e GEF/AA, provavelmente por apresentarem maior tempo de experiência no trabalho com pessoas com deficiência, foram mais seguros em concordar com a adequação da proposta e evidenciarem o papel do professor como mediador. Os professores especialistas, ao avaliarem o projeto “DEZPORTIVO” manifestam a preocupação acerca das individualidades cognitivas como ponderação para o alcance dos objetivos da proposta. Neste sentido muitas vezes ficou implícito o questionamento sobre qual o público-alvo do projeto.

Algumas dissertações dos professores especialistas demonstram alinhamento com o que Valentim e Oliveira (2013) denominaram concepção individualista da deficiência, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo possível insucesso nas atividades e compreensão do material, antes mesmo de considerar as relações com o meio e o protagonismo dos professores na mediação do processo como facilitadores.

Para Schwartzman (2013), a incapacidade é caracterizada por prejuízos marcantes e severos na capacidade para desempenhar (deficiência), na habilidade para desempenhar (limitações de atividade) e na oportunidade para funcionar (restrições da participação). Portanto, para se estabelecer parâmetros de possibilidades para alcance dos trabalhos pedagógicos, tão importante quanto avaliar e considerar o nível de compreensão das pessoas com DI, é, inibir limitações das atividades, ou seja, criar atividades compatíveis com as habilidades para desempenhá-la e eliminar as restrições de participação.

Carvalho (2011) aponta algumas funções das escolas inclusivas, entre elas: desenvolver culturas, política e práticas inclusivas, marcadas pela responsividade (adaptação às circunstâncias) e acolhimento a todos os alunos, oferecendo-lhes as condições participação e aprendizagem.

Conforme Fantacini e Dias (2015), questionamentos sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com críticas a seu próprio trabalho. Portanto, destaca-se neste contexto as avaliações otimistas dos professores especialistas (juízes) com relação à adequação do projeto “DEZPORTIVO” para as pessoas com DI (GAA 93,75%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00% de concordância),

destacando o protagonismo do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Retomando a lógica da teoria de Jonh Dewey (1913; 1959; 1979) que valoriza o indivíduo como ser ativo (agente) e com inteligência que o torna capaz de administrar seus interesses e esforços para o curso de uma nova experiência, espera-se que a individualidade dos alunos seja interpretada pelo professor como um fator para potencializar a proposta e não como entrave ou preocupação capaz de inibir o seu desenvolvimento.

Neste contexto, também vale fazer referência às pesquisas que se propõem a estudar o processo de autorregulação da prática docente (ZIMMERMAN; KOVACH, 1999; EMÍLIO; POLYDORO, 2017) estabelecendo relações com o alcance de melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos.

Os professores pertencentes ao grupo GAA foram os mais ponderados nos posicionamentos referentes aos níveis de concordância e frequência de dissertações com críticas e/ou sugestões. As considerações de seus participantes tinham como propósito o destaque ao potencial da proposta e a citação de sugestões para aprimoramentos.

Vale destacar a sugestão dos especialistas para ações de formação dos professores para maior assertividade no alcance dos resultados, mais especificamente no que se refere ao: (a) domínio da teoria sócio cognitiva e referenciais da AA; (b) atenção às necessidades de adaptação conforme as individualidades cognitivas das pessoas com DI; (c) possíveis ajustes na dinâmica de *feedbacks* para garantir a motivação dos alunos; (d) atenção às articulações das habilidades esportivas e estratégias de AA para auxiliar os alunos no processo de transferência do conhecimento para a promoção da AA das habilidades profissionais.

No que se refere ao domínio da teoria sociocognitiva e referenciais da AA, os professores do grupo GAA, provavelmente por se destacarem significativamente pelo engajamento em atividades de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), recomendaram a necessidade de oferecimento de cursos aos professores para garantir a assertividade referente à utilização do material “DEZPORTIVO”.

Para a questão que tratava da adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6), não foram identificadas diferenças entre as proporções de concordância entre os diferentes grupos. Os valores de M_d (GAA, 6; GEF, 6; GEF/AA, 6), M_o (GAA, 7; GEF, 7; GEF/AA, 6) e níveis de concordância (GAA, 93,75%; GEF,

94,74%; GEF/AA, 85,71%) foram satisfatórios para corroborar com a afirmação acerca da adequação do tempo e cronograma previsto no material didático.

Tabela 16. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	1 6,25	0 0,00	0 0,00	4 25,00	4 25,00	7 43,75	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	3 15,79	6 31,58	9 47,37	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	0 0,00	3 42,86	3 42,86	0,678

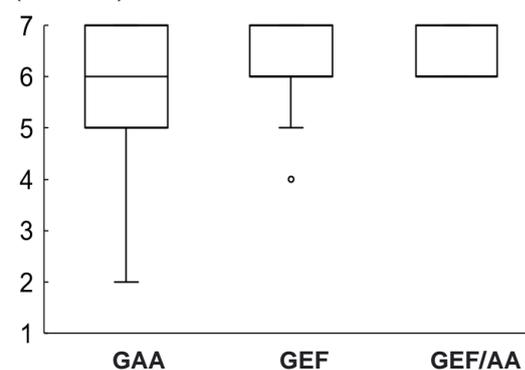
* $p \leq 0,05$.

Tabela 17. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	6,0	7	2,00	Kruskal-Wallis 0,903
GEF	6,0	7	1,00	
GEF/AA	6,0	6	1,00	

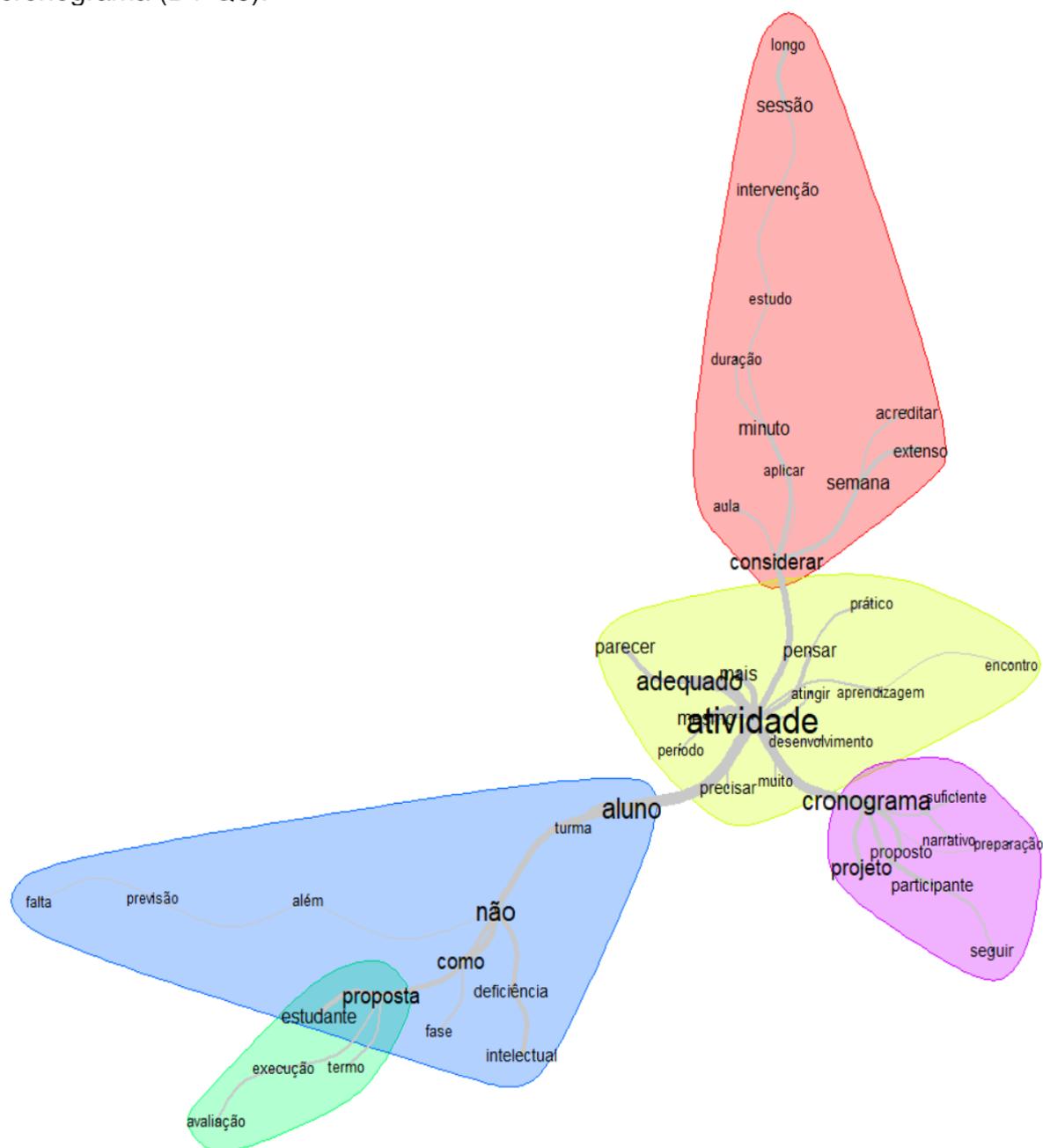
* $p \leq 0,05$.

Figura 52. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6).



Sobre a adequação dos tempos de atividades e cronograma (D1-Q6), o *corpus* textual foi constituído por 29 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 14, 9 e 6 professores. Os textos foram separados em 44 segmentos de texto, dos quais emergiram 1272 ocorrências, sendo 545 palavras distintas e 376 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 53), com destaque para as palavras “atividade / adequado / aprendizagem” e “cronograma / projeto / suficiente” que ilustram, no centro do gráfico, ramificações de calibres representativos indicando concordância com a adequação dos tempos de atividade e cronograma.

Figura 53. Gráfico da análise de similitude: Adequação do tempo de atividades e cronograma (D1-Q6).



Outra ramificação representativa articula a palavra “atividade” à “aluno”, que mais adiante relaciona-se com “turma / não / deficiência / como”, comunidade representativa dos professores especialistas que ponderam possível necessidade de ajustes ao cronograma durante a aplicação prática do projeto.

Me parece que sim, mas penso que precisaria vivenciar a prática para ver se os tempos estão devidamente adequados (id_1 - grupo_GAA).

Não há como prever um tempo específico para desenvolver a aprendizagem autorregulada, contudo, acredito que a variedade de atividades e a quantidade de encontros possibilitam uma boa consolidação das aprendizagens. (Estou pensando em um encontro por semana, por exemplo) (id_6 - grupo_GAA).

Parte dos professores especialistas advertem quanto a proposta ser extensa para os contextos de aplicação (“semana / extenso / acreditar”):

Ao ler a “Nota prévia aos professores”, o autor indica que são aproximadamente 30 encontros de 90 a 120 minutos. Continuo com a sensação da intervenção ser muito extensa, considerando os estudos de intervenção pedagógicas na Educação em Saúde e de Autorregulação, que costumam ter entre 8 e 12 sessões/semanas de cerca de 90 minutos no contexto escolar regular. Realmente estou em dúvida, pois há dois cenários: 1) se for pensado para atividades de extensão, o cronograma de 30 semanas pode funcionar, mas pela extensão das narrativas seria mais interessante um prazo um pouco mais extenso; 2) no caso de o projeto ser aplicado em aulas regulares, 30 semanas configuraria um ano letivo inteiro apenas com esportes, o que não sei se aplicaria em todas as unidades escolares, considerando a pluralidade de currículos na disciplina de Educação Física, os quais costumam abarcar uma variedade de elementos da cultura corporal. (id_41 - grupo_GEF/AA).

Outros justificam que a extensão da proposta permitiria conhecer a individualidade e potencial dos alunos, o que configura uma característica importante para uma aprendizagem mais significativa:

Considero adequado pois as atividades antes de serem executadas precisam de preparação e introdução. Então ao trabalhar com tempos entre 60 e 120 minutos o risco de desenvolver atividades de forma superficial e apressada é baixo. Destaco que mesmo considerando adequados os tempos de duração das atividades, é muito importante analisar quanto isto durará na prática, pois nem todas as turmas e alunos farão no mesmo tempo e algumas poderão ser mais rápidas que outras. E ao mesmo tempo em que apressar uma atividade é negativo, estender demais algo em que os alunos não estão interessados também é.

As palavras “considerar / aplicar / intervenção” articulam-se à “atividade” indicando fatores a serem considerados pelos professores (protagonistas) para sua execução, como exemplificado nos excertos a seguir:

O tempo para cada atividade parece ser adequado. Os professores podem tomar como referência o tempo adotado no material, mas podem adaptar às condições do ambiente e da situação em que se encontram, tendo em vista que podem acontecer imprevistos. É

importante notificá-los dessa possibilidade, pois se seguirem à risca, pode ser que não consigam cumprir a todas as comandas propostas, por exemplo (id_9 - grupo_GAA).

Considero adequado pois as atividades antes de serem executadas precisam de preparação e introdução. Então ao trabalhar com tempos entre 60 e 120 minutos o risco de desenvolver atividades de forma superficial e apressada é baixo. Destaco que mesmo considerando adequados os tempos de duração das atividades, é muito importante analisar quanto isto durará na prática, pois nem todas as turmas e alunos farão no mesmo tempo e algumas poderão ser mais rápidas que outras. E ao mesmo tempo em que apressar uma atividade é negativo, estender demais algo em que os alunos não estão interessados também é (id_12 - grupo_GAA).

O tempo do projeto orienta: penso que podemos nos basear nele, contudo, cada turma tem seu tempo próprio para aquisição dos conhecimentos. Cabe ao profissional AVALIAR seus alunos, após cada aula, para a graduação da intensidade e tempo de cada atividade. (id_18 - grupo_GEF).

Para essa proposta foi suficiente. Para um novo projeto deve haver adaptação do cronograma (tempo de convivência como grupo, número de participantes, grau de comprometimento da deficiência), não sendo uma obrigatoriedade seguir o mesmo cronograma, portanto, o que deve ser seguido é a metodologia (id_35 - grupo_GEF).

À princípio considerei extenso cronograma e levantei a hipótese de os alunos mais ansiosos ou imediatistas se sentirem desmotivados em algum momento. No entanto, ao final da leitura das narrativas e análise das atividades ponderei que o clima de competição típico do esporte poderá sustentar a motivação dos participantes. Além disso, os feedbacks representados pelas premiações (medalhas) podem impactar na autoeficácia e conseqüentemente na persistência desses estudantes no projeto. A avaliação desse tema junto aos estudantes, ao final da execução da proposta, poderá subsidiar decisões futuras. (id_15 - grupo_GAA).

Sobre o potencial da proposta para infusão curricular (D1-Q7), não foram encontradas diferenças estatísticas entre os níveis de concordância na comparação entre os grupos (GAA, 75,00%; GEF, 94,74%; GEF/AA, 100,00%). Os valores de M_d e M_o iguais a 7 correspondem com a predominância das respostas “concordo totalmente”, o que corrobora para afirmar sobre o potencial de infusão curricular da proposta.

Tabela 18. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).

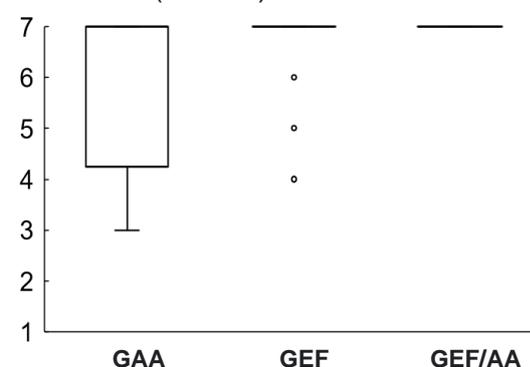
	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	3 18,75	1 6,25	1 6,25	10 62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	1 5,26	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,717

*p≤0,05.

Tabela 19. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	2,25	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,285
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 54. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).

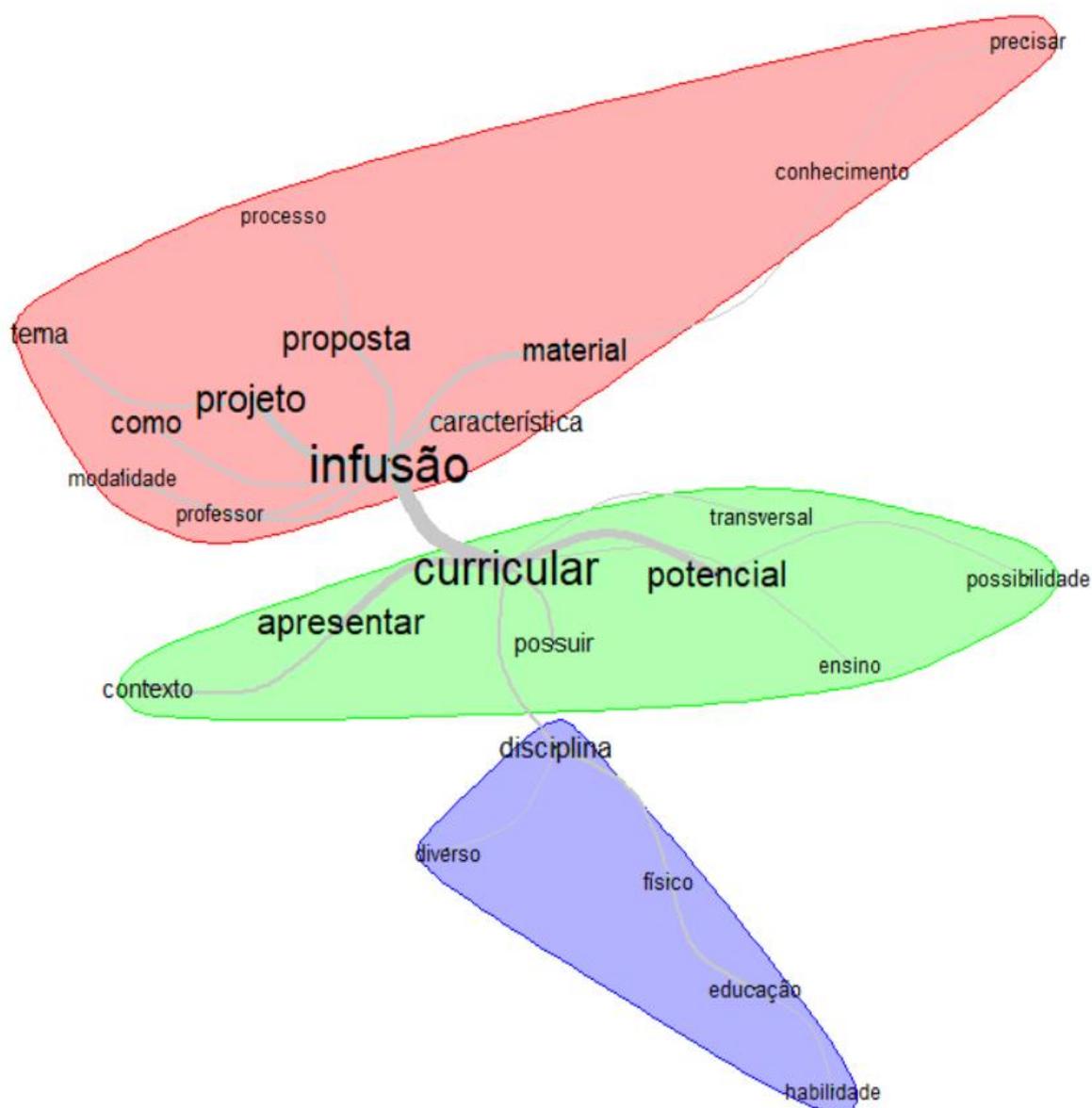
Para a questão que tratava do potencial de infusão curricular (D1-Q7), o *corpus* textual foi constituído por 26 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 15, 5 e 6 professores. Os textos foram separados em 28 segmentos de texto, dos quais emergiram 649 ocorrências, sendo 291 palavras distintas e 209 com uma única ocorrência. Os dados geraram o gráfico a seguir (figura 55), com destaque para as palavras “infusão / curricular / apresentar / potencial” e “infusão / projeto / proposta / material”.

A análise lexical corrobora com os dados quantitativos permitindo advogar acerca do potencial de infusão curricular característico da proposta conforme ilustrado nos excertos:

Os temas do projeto são vivos e o currículo é vivo. Por isso há a necessidade de infusão de novas propostas (id_24 - grupo_GEF).

Sim, possui característica e potencial para ser trabalhado por infusão curricular, o que, no meu entendimento, permitiria aos estudantes compreender a possibilidade de generalização do que foi aprendido e desenvolvido por meio do DEZPORTIVO, a outras situações de aprendizagem. (id_11 - grupo_GEF).

Figura 55. Gráfico da análise de similitude: Potencial de infusão curricular (D1-Q7).



A palavra “disciplina” que dá origem a uma das comunidades do gráfico, anuncia uma divisão de grupos. Alguns dos avaliadores interpretaram a narrativa como multi e/ou interdisciplinar permitindo relacioná-la a diversas disciplinas como observado nos excertos:

A proposta apresenta um potencial para ser aplicada em outros contextos de aprendizagem, considerando as diversas disciplinas, bem como para a promoção de uma formação integral. Essa ideia é exposta nas Narrativas (id_8 - grupo_GAA).

O projeto cabe à Educação Física, às demais disciplinas e a vários temas, pertinentes ao conhecimento que se queira aplicar. Na narrativa, dentre diversos conteúdos e objetivos, pudemos ver o incremento da matemática, o treinamento das habilidades psicossociais (id_18 - grupo_GEF).

Já um outro grupo de professores sugere que a infusão curricular ocorra na disciplina de Educação Física.

Por trabalhar com três modalidades esportivas, pode-se considerar que seja uma proposta de infusão curricular na disciplina de educação física. (id_14 - grupo_GAA).

A proposta pode ser inserida com facilidade no currículo da disciplina. (id_4 - grupo_GAA).

Ainda que com notoriedade discreta no gráfico (figura 55) a palavra professor articula-se com infusão, mais uma vez destacando seu protagonismo no processo, conforme ilustrado no excerto:

O texto apresenta um tema muito específico e foca nele do início ao fim, acredito que seria um esforço maior do mediador/professor para fazer essa infusão curricular e levar a reflexão em outras áreas relacionando com a autorregulação. (id_6 - grupo_GAA).

Na minha opinião, para que o material possuísse característica e potencial de INFUSÃO CURRICULAR seria necessário incluir o tipo de contato feito com as escolas e professores antes de lançar a proposta de trabalho, ouvindo, inclusive, a opinião dos professores sobre o que é proposto no projeto. (id_12 - grupo_GAA).

Será preciso um bom articulador para o diálogo interdisciplinar, mas o projeto tem grande potencial para isso. (id_5 - grupo_GAA).

Quando questionados sobre o potencial de eficácia da proposta para a adaptação curricular (D1-Q8), os professores especialistas relataram níveis de concordância satisfatórios (GAA, 93,75%; GEF, 100,00%; GEF/AA, 85,71%). Os valores elevados de M_d (GAA, 6,5; GEF, 7,0; GEF/AA, 7,0) e M_o (iguais a 7 para todos os grupos) correspondem com a predominância das respostas “concordo totalmente”, o que corrobora para afirmar sobre o potencial de adaptação curricular da proposta.

Tabela 20. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	4 25,00	3 18,75	8 50,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	5 26,32	13 68,42	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	0 0,00	2 28,57	4 57,14	0,344

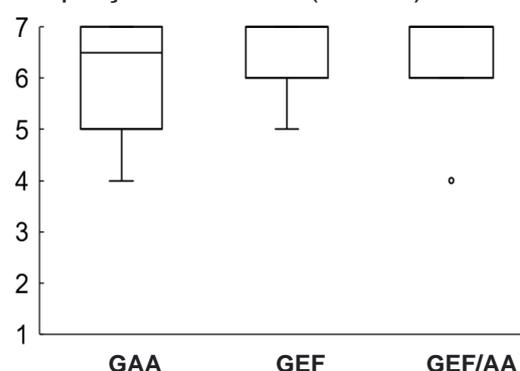
* $p \leq 0,05$.

Tabela 21. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	6,5	7	2,00	
GEF	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,334
GEF/AA	7,0	7	1,00	

* $p \leq 0,05$.

Figura 56. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Eficácia para adaptação curricular (D1-Q8).

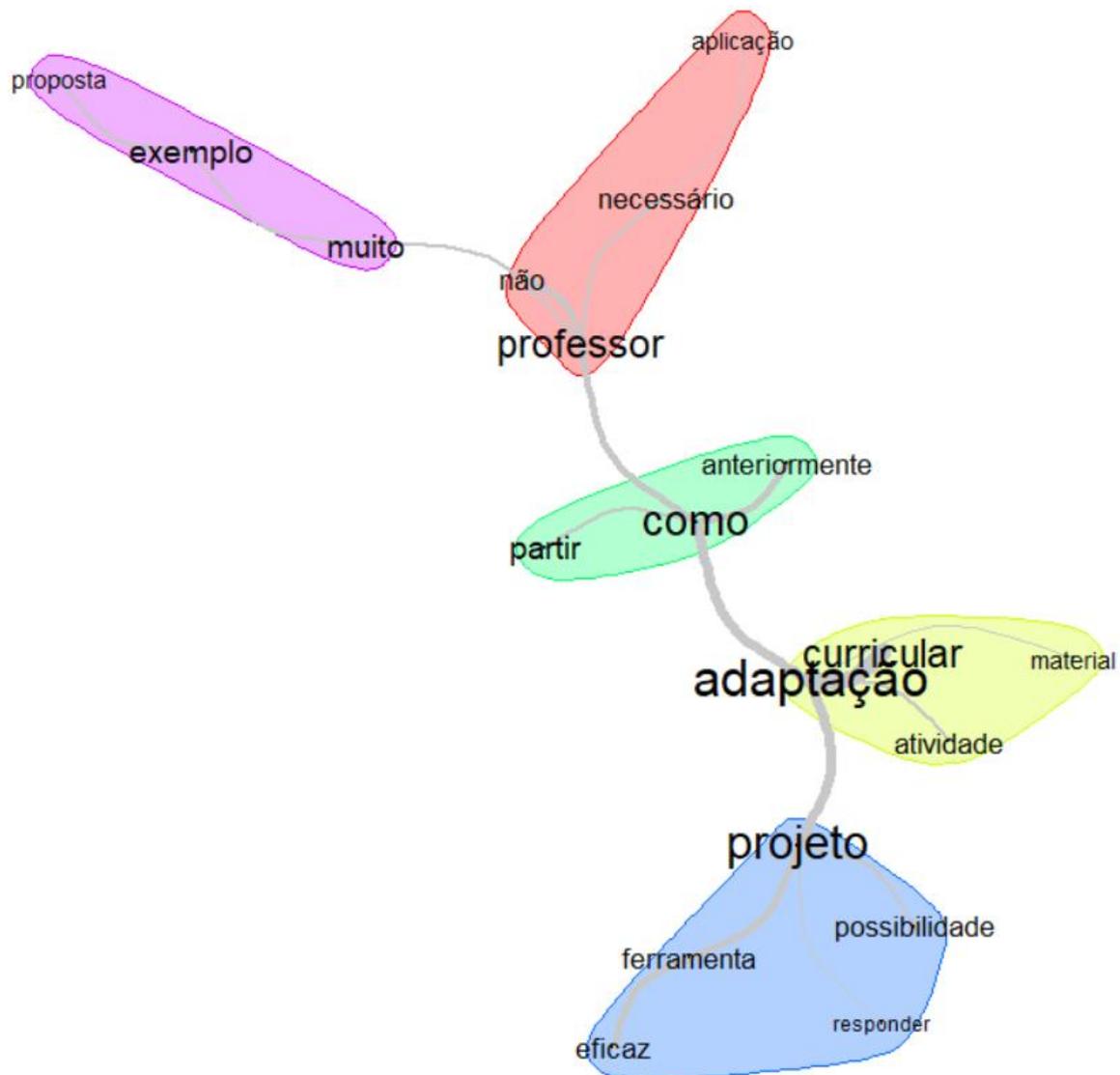


Para a questão que tratava da eficácia da proposta para adaptação curricular (D1-Q8), o *corpus* textual foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 4 e 6 professores. Os textos foram separados em 20 segmentos de texto, dos quais emergiram 515 ocorrências, sendo 274 palavras distintas e 206 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 57), com destaque para as palavras “projeto / adaptação / curricular / professor” que expressam concordância dos professores avaliadores com relação à proposta do material ao mesmo tempo que atribuem ao professor o protagonismo de mediador.

Mais uma vez, o material é bastante rico e complexo, de forma a poder adequar o currículo para que se possa ajustar o nível de aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência. No entanto, o profissional que pretende adaptar o ensino a partir do Projeto deverá ser orientado e acompanhado (id_36 - grupo_GEF/AA).

O projeto “DEZPORTIVO” foi criado com base nas ações pedagógicas: objetivo; metodologia; conteúdo; avaliação, portanto, atende as possibilidades educacionais inclusivas a serem realizadas pelos professores do ensino regular nas classes comuns e/ou nas Instituições Especializadas. (id_35 - grupo_GEF/AA).

Figura 57. Gráfico da análise de similitude: Eficácia da proposta para adaptação curricular (D1-Q8).



O protagonismo, engajamento e formação dos professores foram destaques na articulação entre as palavras “professor / necessário / aplicação”, “professor / muito / exemplo / proposta” e “professor / não”, conforme exemplificado nos excertos dos avaliadores especialistas:

Sobre a adaptação curricular é necessário ter cautela, pois os professores precisam ter o conhecimento da autorregulação, assim como precisam estar motivados e acreditarem no processo para que se engajem nele (id_13 - grupo_GAA).

Com certeza os professores conseguem fazer adaptações e a infusão curricular a partir dessa leitura, mas como eu mencionei anteriormente, é um tema muito específico e as adaptações talvez não fujam muito da temática. (No caso de um professor que não domina a autorregulação, por exemplo) (id_6 - grupo_GAA).

Acho que depende muito do professor que irá aplicar é isso pode ser um problema se ele não estiver engajado (id_37 - grupo_GEF/AA).

Vale destacar que as adaptações curriculares pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer aos alunos com DI a máxima oportunidade de formação possível, correspondendo às mais significativas e funcionais necessidades individuais de aprendizagens (HEREDERO, 2010; GLAT e BLANCO, 2009). Portanto, percebeu-se correspondência do material didático “DEZPORTIVO” com as premissas que envolvem a adaptação curricular.

Herederero (2010) afirma ainda que a adaptação curricular realiza-se em três níveis: (a) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar; (b) No currículo desenvolvido em sala de aula; (c) No nível individual de cada aluno. Os níveis de adaptação estabelecido pelo autor articulam-se com tópicos de avaliação da presente pesquisa, podendo ser representados pelos percentuais de concordância nos seguintes contextos avaliados: (a) infusão curricular (GAA 75,00%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%), adaptação curricular (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 85,71%); (b) adequação do material didático para desenvolvimento nas IAE, AEE (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) e Ensino Regular, Anos Finais do Ensino Fundamental (GAA 93,75%; GEF 89,74%; GEF/AA 100,00%) e Ensino Médio (GAA 87,50%; GEF 84,21%; GEF/AA 85,71%); (c) adequação da complexidade para compreensão pelos alunos (GAA 93,75%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%), respectivamente.

Desta forma, compreende-se que determinadas necessidades educacionais especiais do(s) aluno(s) podem ser transitórias, portanto, seu sucesso escolar está relacionado com a organização e desenvolvimento das adaptações curriculares para que correspondam às demandas individuais funcionais de aprendizagens (GLAT; BLANCO, 2009; SCHWARTZMAN, 2013).

Foi unânime entre os professores especialistas dos três grupos, a manifestação de concordância acerca da avaliação sobre a articulação entre a narrativa (história-ferramenta) e o roteiro de atividades pautadas em jogos e esportes (D1-Q9). Os valores elevados de M_d (7,0) e M_o (7) para todos os grupos retratam a predominância das respostas “concordo totalmente”, o que corrobora para afirmar sobre articulação entre narrativa e atividades do material didático.

Tabela 22. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).

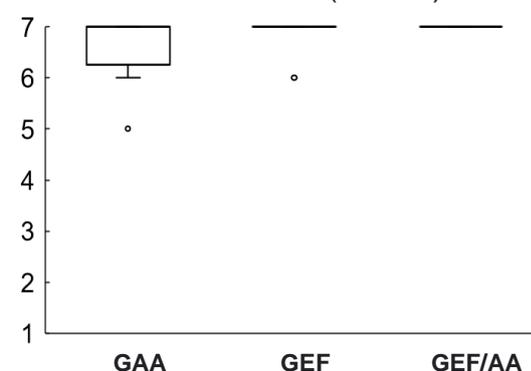
	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	3	18,75	12	75,00	Fisher- Freeman- Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	3	15,79	15	78,95	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	00,00	7	100,00	

*p≤0,05.

Tabela 23. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).

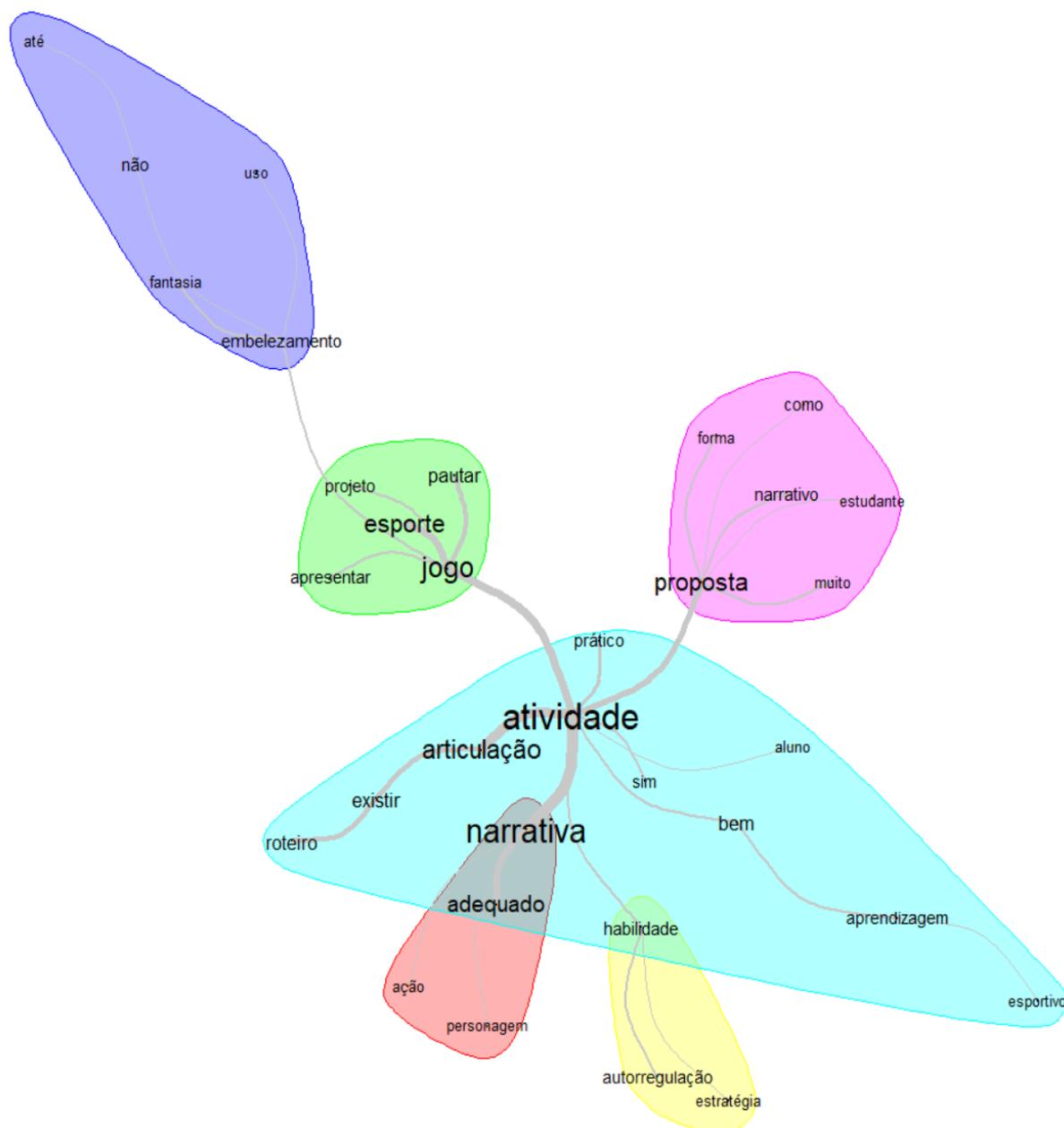
	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,368
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 58. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).

Para a questão que tratava da articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9), o *corpus* textual foi constituído por 24 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 13, 5 e 6 professores. Os textos foram separados em 35 segmentos de texto, dos quais emergiram 829 ocorrências, sendo 326 palavras distintas e 224 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 59), com destaque à palavra “atividade” que articula-se em ramificações de destaque às palavras “articulação”, “narrativa”, “habilidade”, “proposta” e “jogo” cada qual representando uma comunidade diferente de palavras: “articulação / existir / roteiro”, “narrativa / adequado / personagem”, “habilidade, autorregulação / estratégia”, “proposta / forma / narrativo / muito e “jogo / esporte / projeto”, respectivamente.

Figura 59. Gráfico da análise de similitude: Articulação entre narrativa e atividades (D1-Q9).



As articulações entre as palavras ilustradas no gráfico corroboram para afirmar a concordância dos avaliadores sobre adequada articulação entre a narrativa e o roteiro de atividades que compõem o material didático “DEZPORTIVO”, como é possível analisar nos excertos:

Pela análise realizada, avalio haver uma articulação adequada entre a narrativa e as propostas de atividades práticas pautadas em jogos e esportes, percebida principalmente pela forma em que são apresentadas no projeto, onde estão colocadas o trecho da narrativa seguido pelas atividades, isso ajuda a estabelecer o fio condutor entre texto e ação (id_12 - grupo_GAA).

[...] A proposta é muito feliz quanto ao objetivo de buscar meios de motivar estudantes para aprenderem e praticarem a autorregulação da aprendizagem. O autor foi bem criativo. É bem preconizado na literatura o uso de jogos, narrativas, fantasia, etc. nas aprendizagens escolares, inclusive para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação [...] (id_10 - grupo_GAA).

Sim. A narrativa, através dos acontecimentos e personagens, ilustra estratégias de autorregulação em execução pelos modelos. As atividades proporcionam aos estudantes colocar em prática determinada habilidade. Um exemplo disso pode ser visto na atividade 27 (preparação) em que a narrativa apresenta o diálogo de PORT, IVO e DEZ sobre a performance até aquele momento, os erros, os acertos, as conquistas e as novas metas e ajustes que gostaria de fazer para o próximo jogo. A atividade 27 (quadro 50), corresponde também a esse processo de avaliação das habilidades de autorregulação que os alunos participantes do programa farão, no sentido de refletir sobre como podem melhorar as diversas habilidades em cada fase do PLEA (id_15 - grupo_GAA).

A proposta do projeto DEZPORTIVO partiu de uma narrativa para construir os jogos adaptados. Passo a passo a história foi apresentando seus personagens e suas ações dentro da proposta. Portanto, atendendo as propostas de atividades práticas pautadas em jogos e esportes (id_35 - grupo_GEF).

A narrativa não só esclarece e elucida a proposta como também inspira a ação pedagógica e a vontade de realizar (id_24 - grupo_GEF).

6.2.2 Dimensão 2: Estrutura da Narrativa.

Quanto à “Estrutura da narrativa”, foram propostas questões específicas que permitiram avaliar:

- D2-Q1: Discurso e enredo da narrativa.
- D2-Q2: Adequação do vocabulário.
- D2-Q3: Utilização das mnemônicas.
- D2-Q4: Personagens como modelo.
- D2-Q5: Narrativa e ensino de Estratégias AA.
- D2-Q6: Narrativa para ensino do PLEA.
- D2-Q7: Ilustrações e ensino de Estratégias AA.
- D2-Q8: Ilustrações para ensino do PLEA.

Foram identificados elevados níveis de concordância dos professores avaliadores de todos os grupos (GAA, GEF e GEF/AA) para todas as questões constituintes da Dimensão 2 de avaliação da proposta do projeto / material didático “DEZPORTIVO”. Não foram encontradas diferenças significativas nas comparações das proporções dos níveis de concordância apresentados pelos grupos de professores. Os valores médios dos níveis de concordância (%) na Dimensão 2 para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram, respectivamente, 92,97%, 98,68% e 100,00% (para % de concordância); 4,69%, 1,32% e 0,00% (para % de neutralidade); 2,34%, 0,00% e 0,00% (para % de discordância).

A seguir, estão apresentados os gráficos com os dados representativos dos níveis de concordância para cada uma das questões (Dimensão 2) conforme posicionamento de cada um dos grupos GAA (figura 60), GEF (figura 61) e GEF/AA (figura 62).

Figura 60. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GAA.

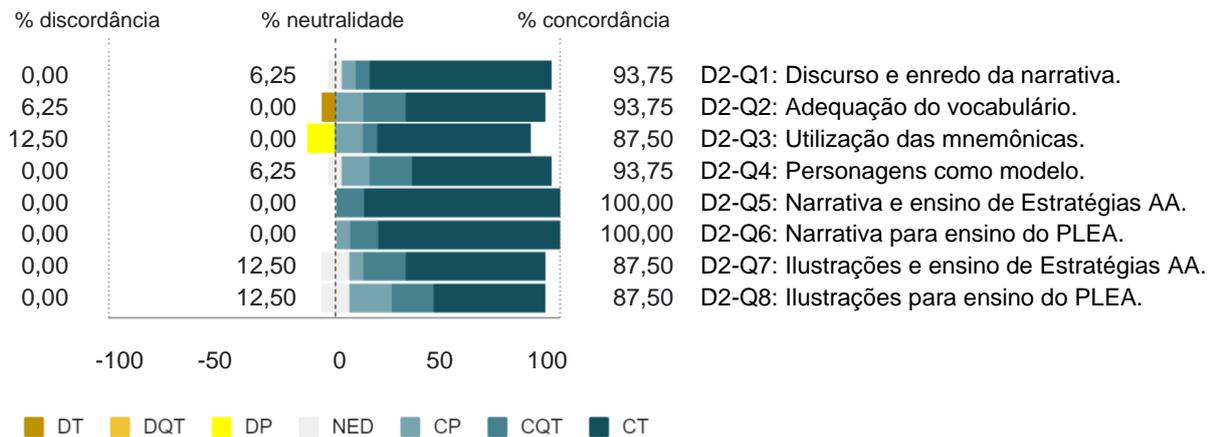


Figura 61. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GEF.

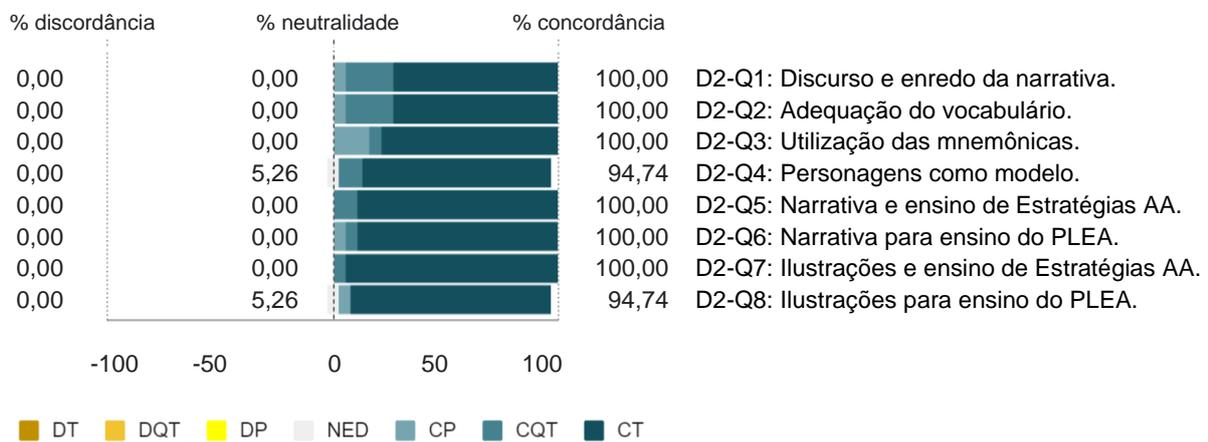
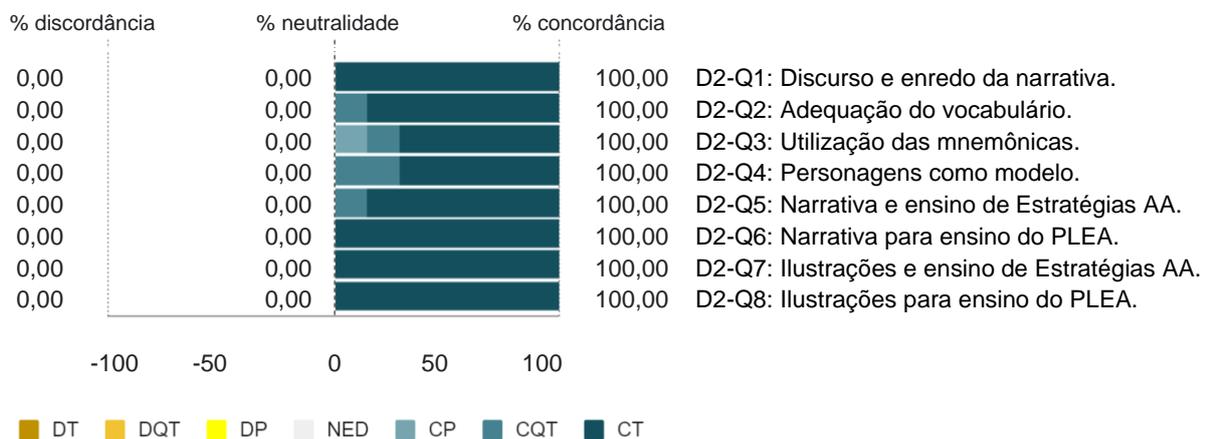


Figura 62. Nível de concordância: Dimensão 2 - Grupo GEF/AA.



Para as respostas às questões desta dimensão que pretende avaliar informações referentes à estrutura da narrativa, os valores de mediana estiveram entre 6,5 e 7, enquanto que o valor da moda foi igual a 7 para todas as questões propostas. Isto representa, a predominância de escolha das opções “concordo quase totalmente” e “concordo totalmente”, reafirmando os elevados níveis de concordância acerca dos tópicos avaliados, o que remete à avaliação positiva da estrutura da narrativa como ferramenta para o ensino da AA.

A seguir, são apresentados os dados e análises para cada questão constituinte da Dimensão 2 de avaliação.

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) e os valores elevados de M_d (7,0) e M_o (7) para todos os grupos na questão D2-Q1, retratam a predominância das respostas “concordo totalmente”, permitindo inferir que o discurso utilizado e enredo proposto para a narrativa foram avaliados como adequados pelos professores especialistas.

Tabela 24. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	1 6,25	13 81,25	Fisher-Freeman-Halton	
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	4 21,05	14 73,68		
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,705	

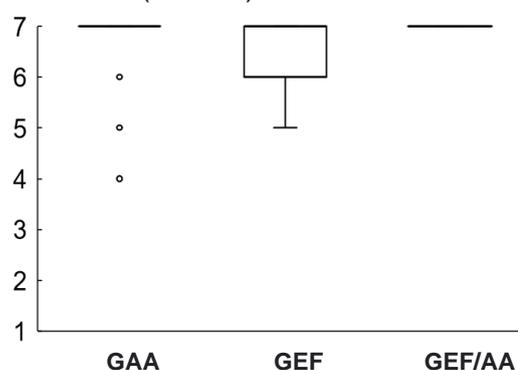
* $p \leq 0,05$.

Tabela 25. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,356
GEF	7,0	7	0,50	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

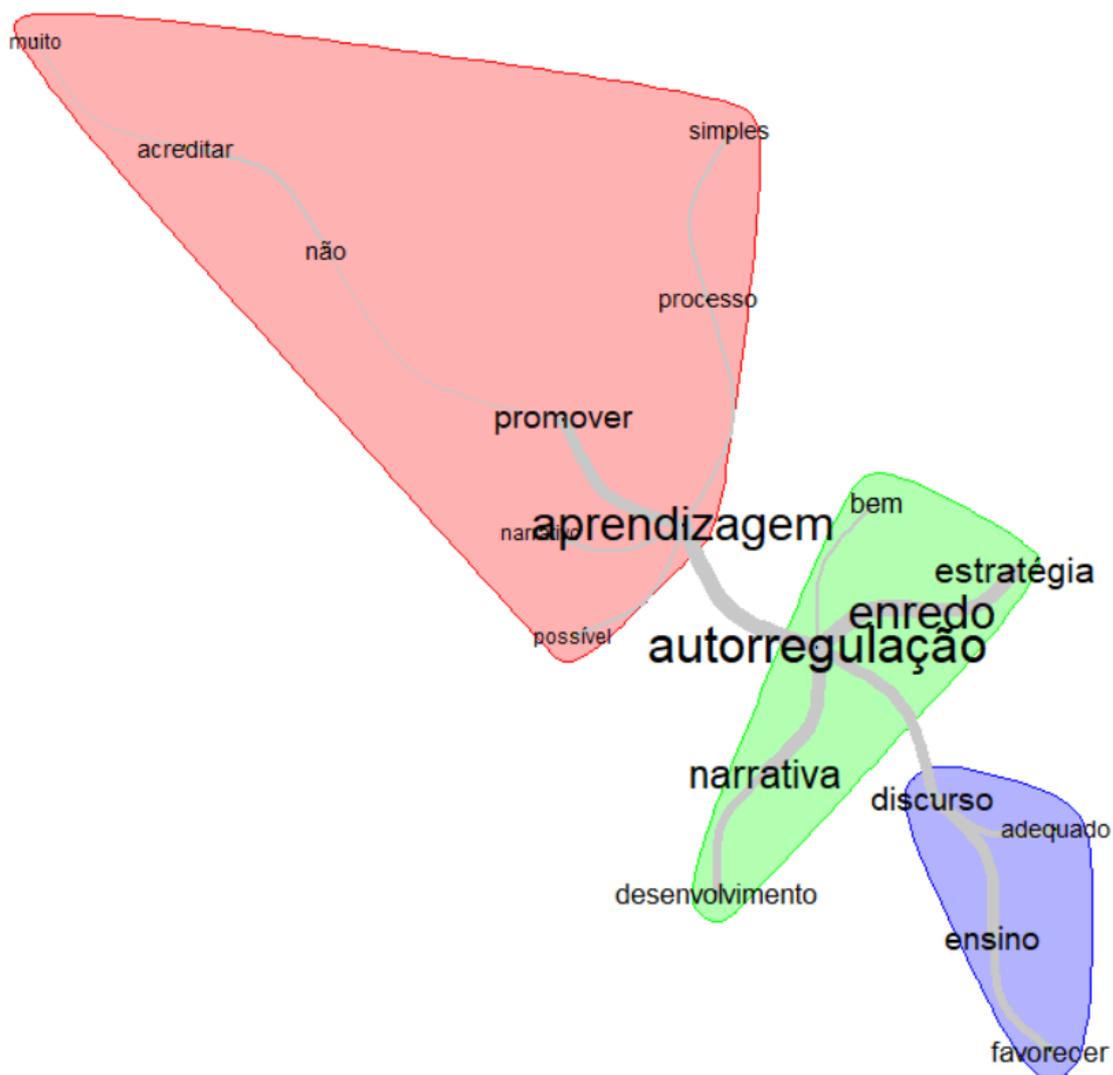
* $p \leq 0,05$.

Figura 63. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).



Para a questão que tratava do discurso e enredo da narrativa (D2-Q1), o *corpus* textual foi constituído por 18 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 11, 2 e 5 professores. Os textos foram separados em 19 segmentos de texto, dos quais emergiram 444 ocorrências, sendo 206 palavras distintas e 154 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 64), com destaque para as palavras “autorregulação / enredo / estratégia”, “autorregulação / aprendizagem / promover” e “discurso / adequado / favorece / ensino” corroboram com os dados quantitativos de concordância dos avaliadores sobre o discurso e enredo da narrativa estarem adequados para favorecer o ensino das estratégias de AA e promover o desenvolvimento da AA.

Figura 64. Gráfico da análise de similitude: Discurso e enredo da narrativa (D2-Q1).



Esta situação pode ser ilustrada nos excertos abaixo:

Sim. O enredo apresenta situações, experiências e contextos vividos pelos personagens que se aproximam aos do público-alvo. As habilidades de autorregulação são evidenciadas nos comportamentos dos personagens em níveis diferentes e vão sendo transformadas também ao longo do desenvolvimento da narrativa. Fazem planos, pedem ajuda, tomam decisões, lidam com desafios, solucionam problemas, entre outros. A narrativa é bastante envolvente e muitas vezes emocionante, facilitando ainda os processos de modelação segundo os princípios da aprendizagem observacional (id_15 - grupo_GAA).

São muito criativas e com potencial imagético muito bem trabalhado (id_4 - grupo_GAA).

Concordo plenamente com o discurso e enredo da narrativa, uma vez que o autor seguiu as determinações da estratégia de ensino de autorregulação (id-35 - grupo_GEF).

Houve a preocupação do desenrolar das narrativas e do enredo em buscar trabalhar com as estratégias autorregulatórias da aprendizagem (id-36 - grupo_GEF/AA).

Pelo discreto tamanho das palavras e calibre mínimo das ramificações na extremidade superior esquerda do gráfico, interpreta-se a pontual ressalva de participantes da pesquisa que citaram os vocábulos “não / acreditar / muito”, apontando aspectos importantes a serem considerados acerca do enredo e discurso da narrativa criada. Para este caso, o papel do professor como mediador é destacado como condição para que se usufrua do potencial da narrativa.

Não sei até que ponto todos os alunos estarão interessados nos aspectos ligados a esses esportes. Não haverá diferenças entre meninos e meninas? [...] (id_10 - grupo GAA).

Não acredito que a narrativa, somente ela, seja possível para promover a autorregulação da aprendizagem, acredito muito nela e no seu potencial, mas sem a mediação do professor, não acredito ser possível (id_5 - grupo GAA).

Para a questão D2-Q2, que tratava da adequação do vocabulário da narrativa (história-ferramenta), foram verificados satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) manifestados pelos professores especialistas.

Tabela 26. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2).

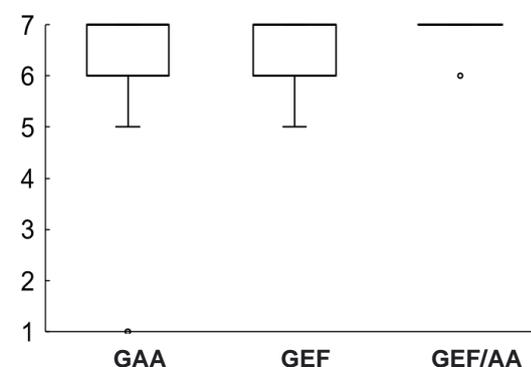
	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	1 6,25	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	3 18,75	10 62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	4 21,05	14 73,68	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,892

*p≤0,05.

Tabela 27. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	
GEF	7,0	7	0,50	Kruskal-Wallis 0,541
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

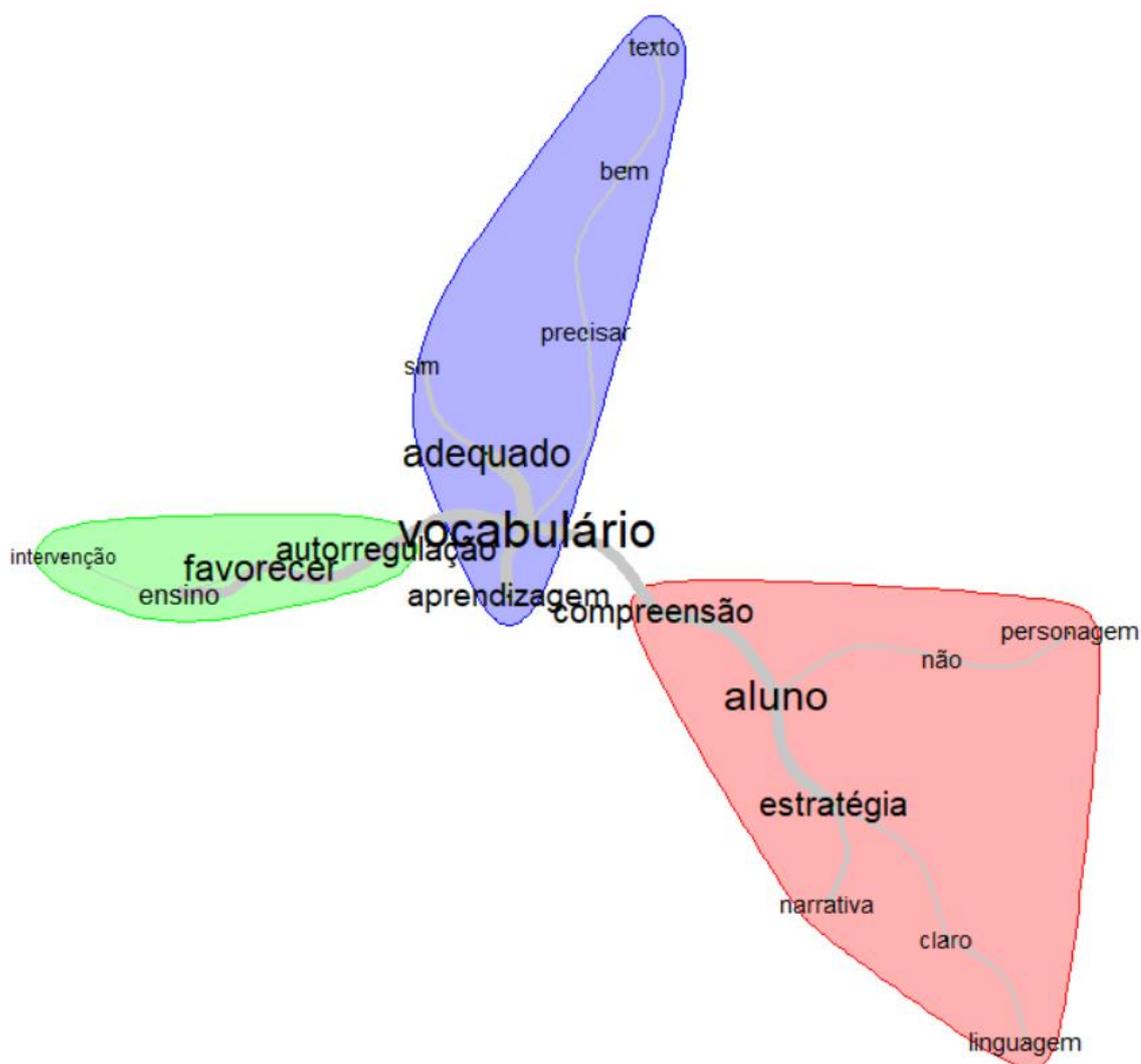
Figura 65. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Adequação do vocabulário (D2-Q2).

Para a questão que tratava da adequação do vocabulário (D2-Q2), o *corpus* textual foi constituído por 21 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 11, 6 e 4 professores. Os textos foram separados em 24 segmentos de texto, dos quais emergiram 228 ocorrências, sendo 500 palavras distintas e 168 com uma única ocorrência. Foi gerado o gráfico a seguir (figura 66), com destaque para a palavra "vocabulário" que assume a posição de maior destaque articulando-se à ramificações de notável calibre representadas pelas palavras "autorregulação / favorece / ensino / intervenção", "compreensão / aluno / estratégia" e "adequado / aprendizagem".

As análises lexicais corroboram com os dados quantitativos de concordância dos avaliadores sobre a adequação do vocabulário para a compreensão dos alunos e favorecimento do ensino das estratégias de AA. Esta situação pode ser ilustrada nos excertos abaixo:

As narrativas apresentam uma linguagem clara e instrutiva das estratégias autorregulatórias (id_14 - grupo GAA).

Figura 66. Gráfico da análise de similitude: Adequação do vocabulário (D2-Q2).



Sim, o vocabulário é adequado e está de acordo com as premissas da aprendizagem observacional e a modelação. A linguagem utilizada pelos personagens é acessível e de fácil entendimento, com vocabulário bastante próximo aos estudantes para os quais a proposta foi planejada. Isso pode favorecer a empatia e identificação pelo público da intervenção e facilitar a modelação das habilidades de autorregulação (id-15 - grupo GAA).

A linguagem é clara, precisa e concisa favorecendo a inclusão de diferentes leitores. O texto é bem explicativo (id_31 - grupo GEF).

Palavras de difícil compreensão precisam ser revistas ou inserir instruções para o aplicador da intervenção garantir que os alunos compreenderam a mensagem. O ideal seria avaliar a inteligibilidade desses textos por parte do público-alvo da intervenção (id_8 - grupo GAA).

Em minha opinião, poderia ser transformada em um livro (id_24 - grupo GEF).

Articulada à palavra “aluno”, uma ramificação de menor calibre refere-se à “não / personagem”, oriunda de uma única avaliação de discordância para esta questão representada no excerto a seguir:

O texto me pareceu muito técnico e formal. Não consegui gerar empatia e reconhecimento com as personagens, pois os diálogos são bem formais e se afastam dos demais livros que conhecemos. O que gera o interesse dos alunos, mesmo que as figuras e a cor da capa não sejam boas, é identificar existe alguém que pensa como eles, que tem problemas em comum, personagens que erram, que tiram sarro, que respondem como os alunos responderiam, que fazem piadas, enfim, pessoalmente achei muito mecânico os diálogos (id_6 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) apresentados pelos professores especialistas na questão D2-Q3, permitem inferir que a utilização das mnemônicas apresentadas na narrativa foi um recurso foram bem empregado para auxiliar na lembrança, aprendizado e utilização das estratégias de AA pelos alunos.

Tabela 28. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT			p
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %			diferença
GAA	0 0,00	0 0,00	2 12,50	0 0,00	2 12,50	1 6,25	11 68,75			Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	3 15,79	1 5,26	15 78,95			
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	1 14,29	5 71,43			

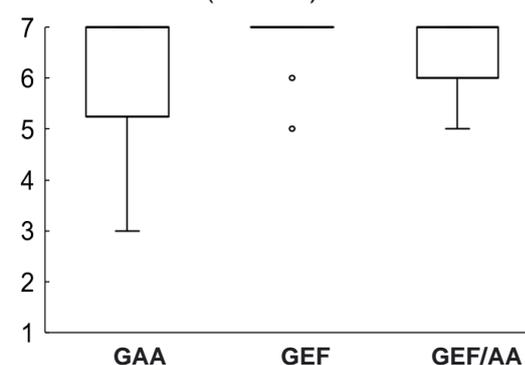
* $p \leq 0,05$.

Tabela 29. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).

	M _d	M _o	IQR	p
				diferença
GAA	7,0	7	1,25	Kruskal-Wallis 0,712
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,50	

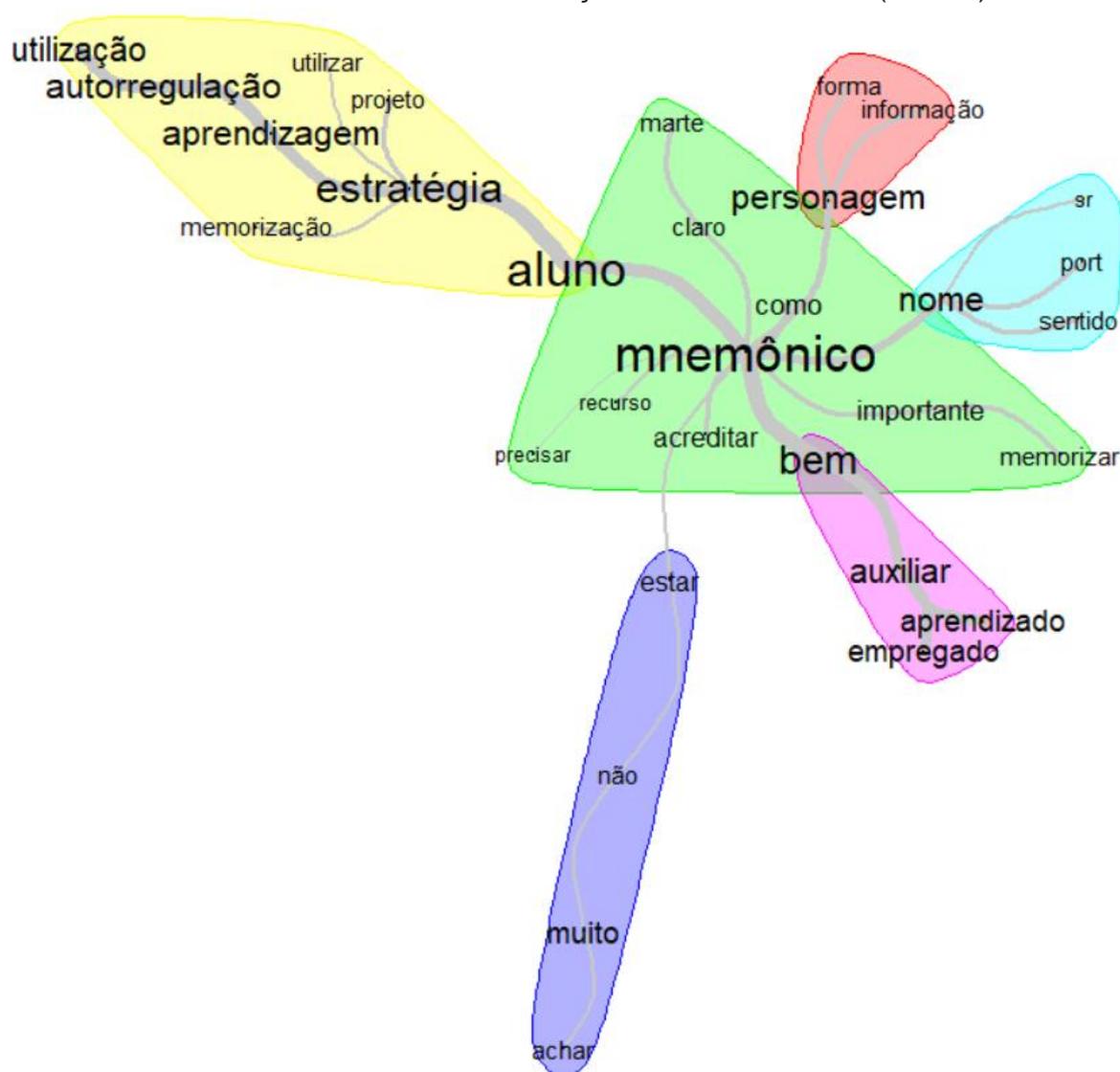
* $p \leq 0,05$.

Figura 67. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Utilização das mnemônicas (D2-Q3).



Para a questão que tratava da utilização das mnemônicas (D2-Q3), o *corpus* textual foi constituído por 24 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 12, 6 e 6 professores. Os textos foram separados em 29 segmentos de texto, dos quais emergiram 296 ocorrências, sendo 690 palavras distintas e 204 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 68), com destaque para a palavra “mnemônico que assume a posição central de maior destaque articulando-se por ramificações de notável calibre com todas as comunidades de palavras representadas por “aluno / estratégia / aprendizagem / memorização”, “personagem / forma / informação” e “nome / sentido / PORT”, “bem / auxiliar / aprendido / empregado”.

Figura 68. Gráfico da análise de similitude: utilização das mnemônicas (D2-Q3).



As análises lexicais corroboram com os dados quantitativos de concordância dos avaliadores sobre o relevante emprego das mnemônicas para auxiliar na lembrança, aprendizado e utilização das estratégias de AA pelos alunos. Esta situação pode ser ilustrada nos excertos a seguir:

A utilização das mnemônicas é uma estratégia autorregulatória importante e que já foi inclusive indicada em artigos que discutem a autorregulação da aprendizagem, e em projetos como o CriaTivo da Prof. Veiga Simão. Da forma como aparecem no projeto, considero que utilizar mnemônicas a partir dos nomes dos personagens foi bem empregada e pode sim auxiliar na lembrança, aprendizado e utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos (id_12 - grupo_GAA).

Além das mnemônicas serem úteis no processo de memorização de informações, elas estão associadas a personagens significativos para o grupo do protagonista, o que confere ainda mais efeito sobre a memorização. Dessa forma, as atividades pertinentes a cada fase do PLEA pode ser melhor internalizada pelos estudantes, o que é demonstrado inclusive pelos personagens da narrativa. (id_15 - grupo_GAA).

Na faixa etária estudada é comum trabalharmos com essa estratégia para que os alunos tenham mais facilidade para lembrar de aspectos importantes que são trabalhados em cada disciplina escolar. (id_16 - grupo_GAA).

Achei esta ideia bárbara! Imagine nossos alunos fazendo isso com seus próprios nomes!!!! Perceba a dimensão que isso toma e quantos conhecimentos/benefícios serão agregados: elevação da autoestima, aprimoramento da língua portuguesa e da matemática, da coordenação motora fina e da estruturação espacial, melhoria da oralidade, memória, respeito ao próximo, organização, PLEA (id_18 - grupo_GEF).

Perfeita a analogia e relação entre ensino significativo e autorregulação da aprendizagem do aluno (id_31 - grupo_GEF).

As mnemônicas são suportes importantes para que o aluno memorize o assunto pretendido (id_33 - grupo_GEF).

Ao criar personagens do cotidiano dos alunos, em especial com deficiência intelectual, segundo as informações necessárias para adequar o ensino autorregulável, o autor aproximou seus alunos dos objetivos pretendidos (id_35 - grupo_GEF).

Acredito ser muito individual o uso de estratégias para memorizar, mas acho importante e considero que possa favorecer muitos alunos (id_5 - grupo_GAA).

Dentre as 6 comunidades de palavras criadas pelo gráfico, uma de menor calibre articula-se à palavra “mnemônico”, destoando das demais com o vocábulo

“estar / não / muito / achar”. Mais uma vez, trata-se de uma posição pontual que difere dos demais avaliadores:

Algumas mnemônicas funcionaram bem, como o sr. Claro, Prof. Marte e diretor RC. Mas os nomes "Port" e "Zed" não acredito que estejam adequados para serem mnemônicas nem nomes. Esse é um dos pontos que geram a empatia e o envolvimento dos leitores também, está relacionado com o que escrevi anteriormente. Achei muito forçado esses nomes, nem são realmente nomes, como gerar empatia se eu nunca vi e não faz sentido alguém se chamar "Port". Acredito que nem tudo precisa fazer combinações com elementos da teoria e nem todos os nomes precisam ser mnemônicas, mas os alunos precisam se identificar com as personagens para que a narrativa faça sentido (id_6 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D2-Q4, permitem inferir que os personagens criados para a narrativa foram interessantes para atuar/exercer o papel representativo de modelos de comportamentos e pensamentos autorregulatórios para os alunos.

Tabela 30. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	2	12,50	3	18,75	10	62,50	Fisher-Freeman-Halton 0,613
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	0	0,00	2	10,53	16	84,21	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	28,57	5	71,43	

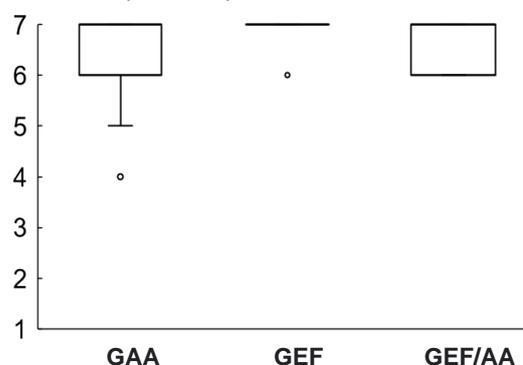
* $p \leq 0,05$.

Tabela 31. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,447
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,50	

* $p \leq 0,05$.

Figura 69. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Personagens como modelo (D2-Q4).



Para a questão que tratava dos personagens como modelo (D2-Q4), o *corpus* textual foi constituído por 25 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 13, 6 e 6 professores. Os textos foram separados em 28 segmentos de texto, dos quais emergiram 645 ocorrências, sendo 312 palavras distintas e 228 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 70), com destaque para a palavra “personagem / criação / narrativa / autorregulação / estratégia” que representa uma comunidade central e articula-se com “modelo / aprendizagem / sim”, “apresentar / habilidade”, “aluno / comportamento / concordar / situação / exemplo”. As análises lexicais corroboram com os dados quantitativos de concordância dos avaliadores sobre o relevante papel dos personagens criados para a narrativa como modelos de comportamentos e pensamentos autorregulatórios para os alunos. Esta situação pode ser ilustrada nos excertos abaixo:

A criação dos nomes dos personagens foi muito criativa (id_4 - grupo GAA).

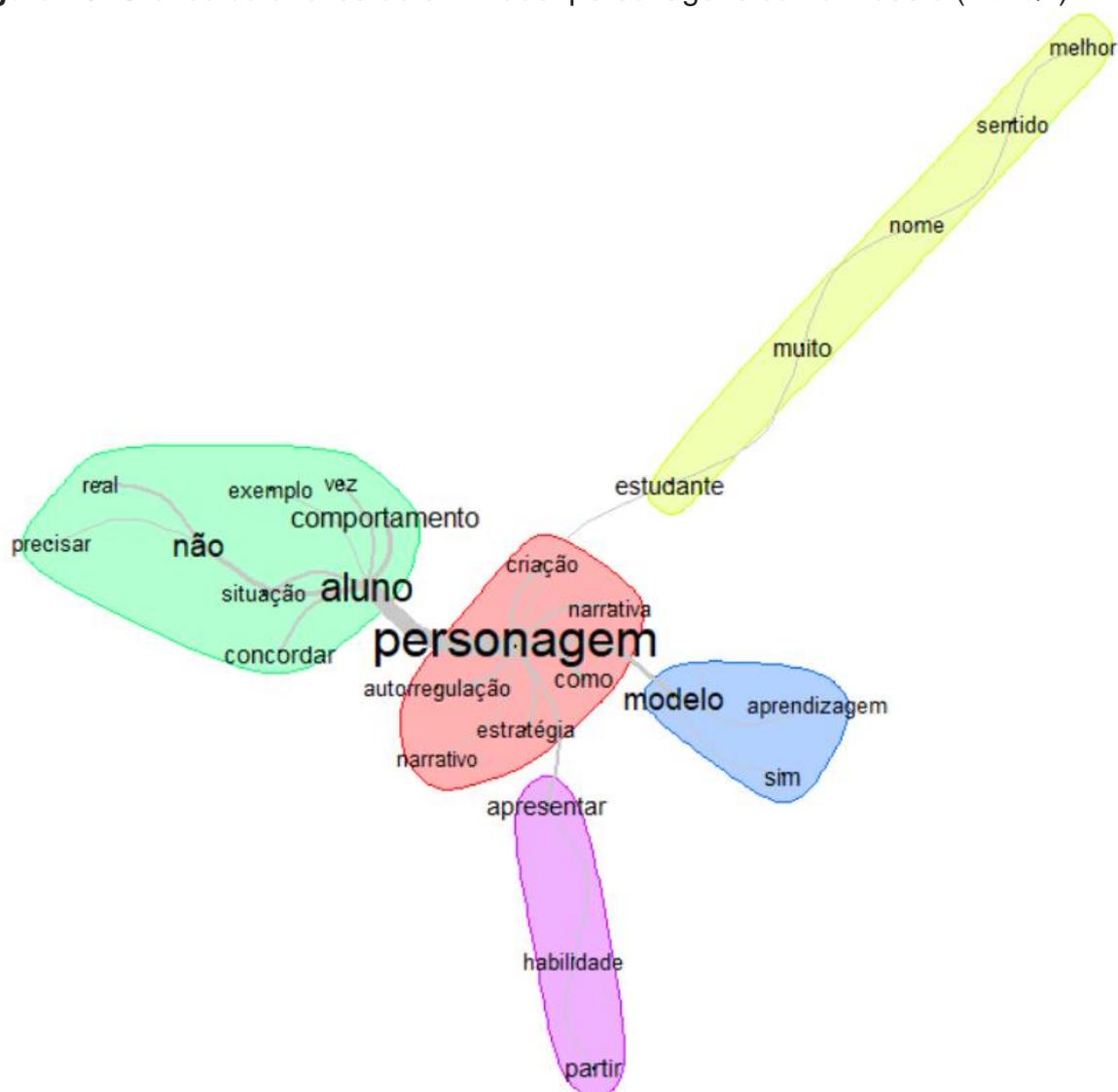
As narrativas contêm modelos simbólicos, viáveis. Os personagens das narrativas foram idealizados como fator de estímulo e modelo a ser apreciado pelos alunos, bem como servir como aspecto de orientação e motivação para o aprendizado do modelo PLEA e das estratégias de autorregulação da aprendizagem (id_10 - grupo_GAA).

Concordo com base nas leituras de artigos feitas e também pela experiência. Trabalhei com o livro *As Travessuras do Amarelo* no meu mestrado (construí novas atividades e não utilizei o guia), e o comportamento apresentado pelos personagens da narrativa ajudam a aproximar os alunos de situações reais. Os comportamentos não são só observados na história, mas os alunos a partir dela conseguem identificar situações cotidianas e até mesmo pessoas reais, muitas vezes apontando exemplos vistos por eles (id_12 - grupo_GAA).

Sim. Os personagens são interessantes, com habilidades variadas e inclusive demonstram mudanças a partir do uso de estratégias de autorregulação. (IVO passa a se organizar melhor, arrumar o seu quarto e planejar com antecedência os preparativos para ir para escola e não se atrasar. A mudança trouxe bons resultados e foi implementada por IVO a partir do seu diálogo com DEZ, que já apresentava essa habilidade autorregulatória (id_15 - grupo_GAA).

Certamente os personagens dão o tom do processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que os alunos querem espelhar o comportamento deles para se saírem bem nas atividades (id_16 - grupo_GAA).

Figura 70. Gráfico da análise de similitude: personagens como modelo (D2-Q4).



Alguns dos avaliadores apontaram ressalvas a serem consideradas no processo de avaliação:

A única ressalva que faço é em relação a personagem PORT que atua como tutora do colega com deficiência intelectual, essa situação não expressa a realidade das escolas [...] (id_13 - grupo_GAA).

Pode acontecer dos estudantes mais velhos, principalmente do Ensino Médio qualificarem os personagens como infantis. Isso pode fazer com que a intervenção perca o efeito, sobretudo na parte das narrativas (id_8 - grupo_GAA).

Como integrante da comunidade representada pela palavra “aluno”, também se encontra uma discreta articulação deste vocábulo à palavra “não / precisar / real”.

Acredito que os diálogos e as personagens precisam ser humanizados nessa narrativa. E a narrativa precisa ser mais orgânica, não tão mecânica. Precisa parecer real (id_6 - grupo_GAA).

Os professores especialistas foram unânimes em manifestar concordância com o texto da narrativa como recurso que o professor pode explorar para ensinar os alunos a utilizarem as estratégias de AA (D2-Q5) e o modelo PLEA (D2-Q6). Os valores de M_d e M_o foram iguais a 7 para todos os grupos, o que representa a predominância da opção “concordo plenamente” para ambas as questões. Portanto, não foram encontradas diferenças significativas na comparação entre os grupos.

Tabela 32. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	14 87,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 10,53	17 89,47	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	

* $p \leq 0,05$.

Tabela 33. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,963
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

Figura 71. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Narrativa e ensino de Estratégias AA (D2-Q5).

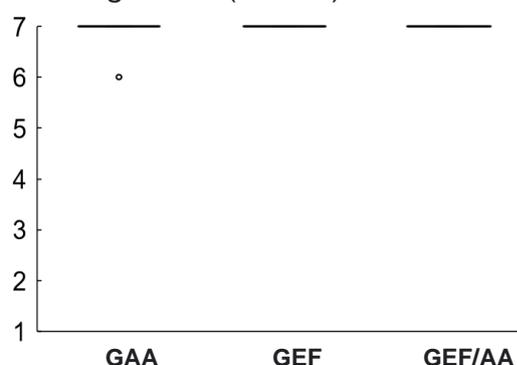


Tabela 34. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).

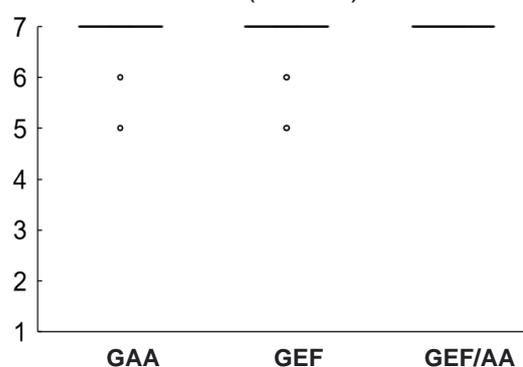
	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	2 12,50	13 81,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	1 5,26	17 89,47	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,918

*p≤0,05.

Tabela 35. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).

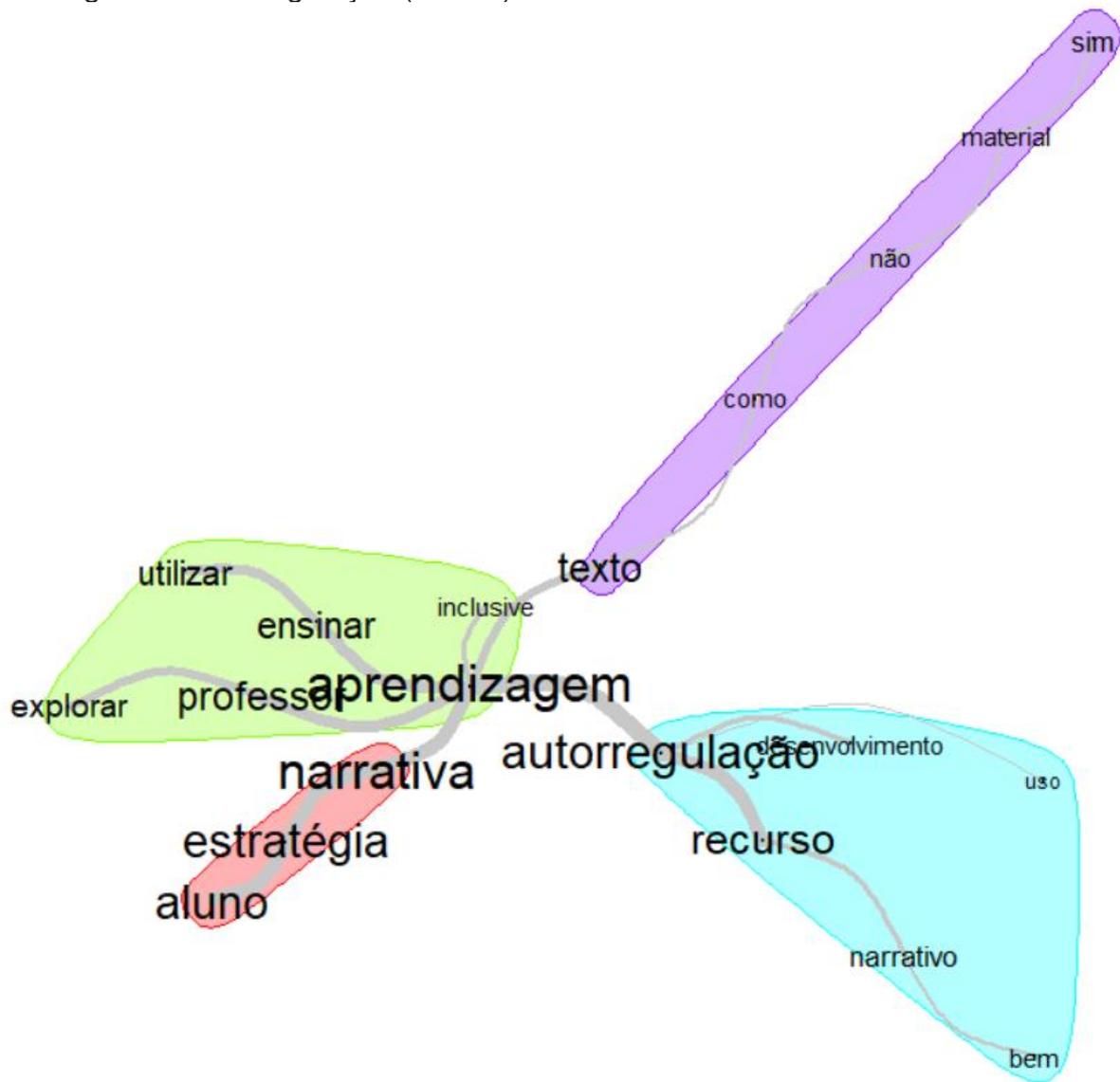
	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,446
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 72. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).

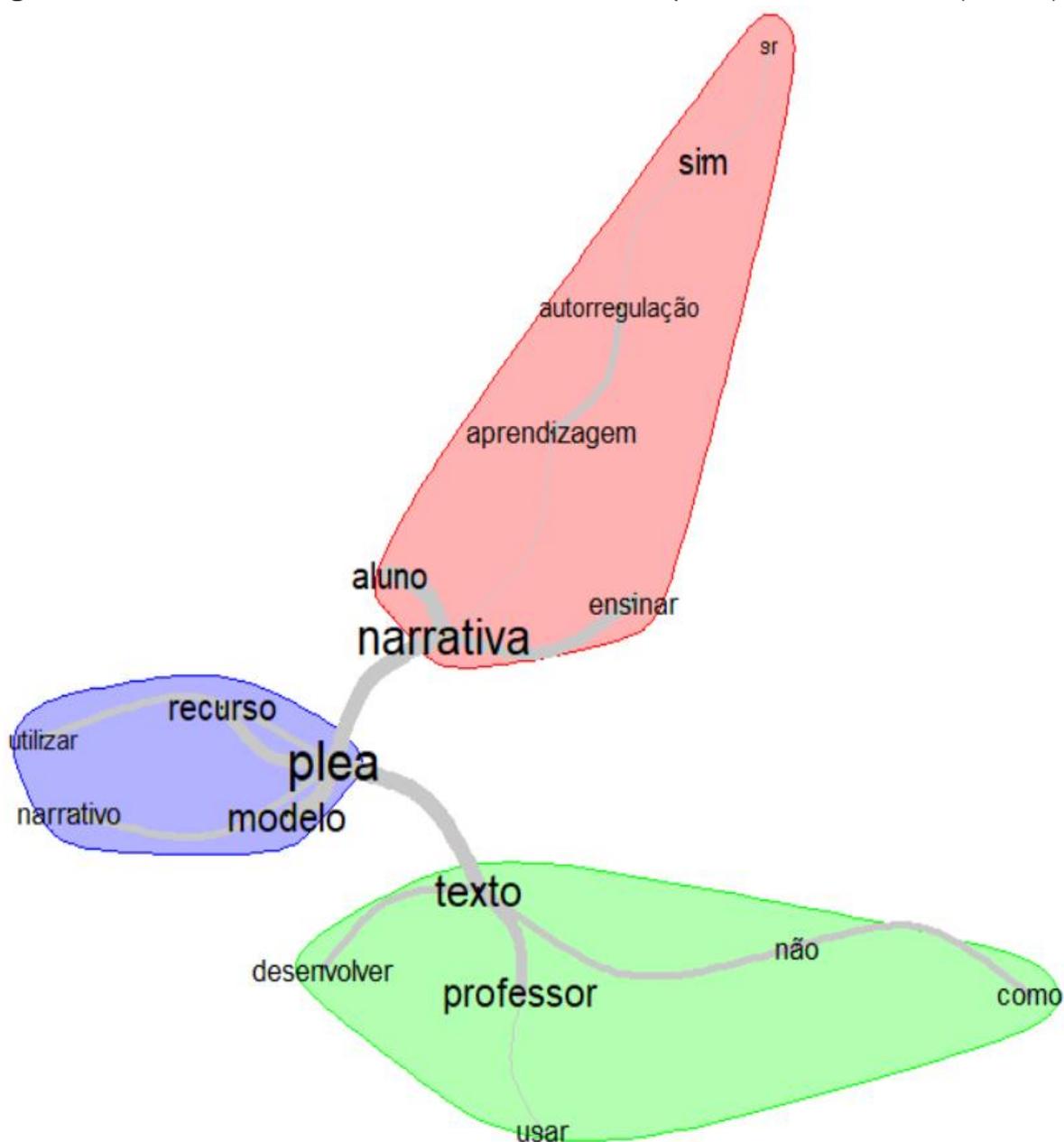
Para a questão que tratava da narrativa e sua articulação com o ensino das estratégias de autorregulação (D2-Q5), o *corpus* textual foi constituído por 21 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 5 e 6 professores. Os textos foram separados em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 547 ocorrências, sendo 223 palavras distintas e 155 com uma única ocorrência. Foi gerado o gráfico a seguir (figura 73), com destaque para as ramificações entre as palavras “aprendizagem / narrativa / estratégia / aluno”, “autorregulação / aprendizagem / recurso” e “autorregulação / aprendizagem / ensinar / utilizar”.

Figura 73. Gráfico da análise de similitude: Narrativa e articulação com o ensino de estratégias de autorregulação (D2-Q5).



Para a questão que tratava da Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6), o *corpus* textual foi constituído por 18 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 4 e 5 professores. Os textos foram separados em 19 segmentos de texto, dos quais emergiram 399 ocorrências, sendo 217 palavras distintas e 160 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 74), com destaque para as palavras “narrativa / modelo / plea / recurso” e “narrativa / aprendizagem / autorregulação”.

Figura 74. Gráfico da análise de similitude: Narrativa para ensino do PLEA (D2-Q6).



Ambos os gráficos de similitude que trataram da narrativa e sua articulação com o ensino das estratégias de autorregulação (D2-Q5) e ensino do modelo PLEA (D2-Q6), apresentaram comportamentos semelhantes com o vocábulo "narrativa / aprendizagem / autorregulação" em destaque e ramificações articuladas com as palavras "estratégia / aluno" e "modelo / PLEA / utilizar / recurso", respectivamente, corroborando para advogar acerca do potencial da narrativa, conforme ilustrado nos excertos:

O texto se adequa perfeitamente para esse propósito. O professor pode explorar a narrativa para ensinar os alunos a utilizarem as estratégias de autorregulação da aprendizagem (id_7 - grupo_GAA).

Sim, de acordo com a proposta apresentada, o texto das narrativas é um recurso potente para subsidiar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, pois através dos personagens introduz as habilidades autorregulatórias em ação, no cotidiano da vida escolar e familiar dos alunos [...] o PLEA é bastante representado e evidenciado no discurso e nas ações dos diversos personagens, não somente dos protagonistas, mas também do Sr. PORTUGA, MARTE, Sr. CLARO, Sr. R.C. (id_15 - grupo_GAA).

Este texto é maravilhoso. Deve-se tomá-lo como modelo e outros que tratem da mesma questão. Experiências vividas por outras pessoas, conhecidas ou não. Imagens, áudios, enfim, a questão é estimular com os materiais que se tem à mão (d_18 - grupo_GEF).

Sim, porque a narrativa sensibiliza e facilita a associação e o entendimento da proposta. É possível que seja criada uma relação entre as personagens e os alunos, o que pode favorecer a implantação deste material (id_24 - grupo_GEF).

A narrativa é um recurso que o professor pode utilizar para ensinar as estratégias de autorregulação da aprendizagem aos alunos. Pode servir de modelo, inclusive para outros setores. [...] A narrativa é didática e desperta o interesse (id_39 - grupo_GEF/AA).

Sim, desde que seja acompanhado de treinamento específico nas habilidades de autorregulação das aprendizagens. É preciso ainda ter presente que cada área (escrita, leitura, matemática) tem características que exigem especificidade de estratégias de autorregulação e de seu treinamento. Rosário et al. (2010) usaram a técnica de narrativa, mas diretamente em cima de aprendizagens escolares, inspirados nas Cartas do Gervásio. Costa e Boruchovitch (2019) se restringiram à escrita (id_10 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância nas questões D2-Q7 (GAA 87,50%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) e D2-Q8 (GAA 87,50%; GEF 94,74; GEF/AA 100,00%), permitem inferir que os professores concordam com o auxílio das ilustrações como referência para exemplificar e/ou orientar o uso das estratégias de AA e uso do modelo PLEA, respectivamente.

Tabela 36. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	1 6,25	3 18,75	10 62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	18 94,74	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	

* $p \leq 0,05$.

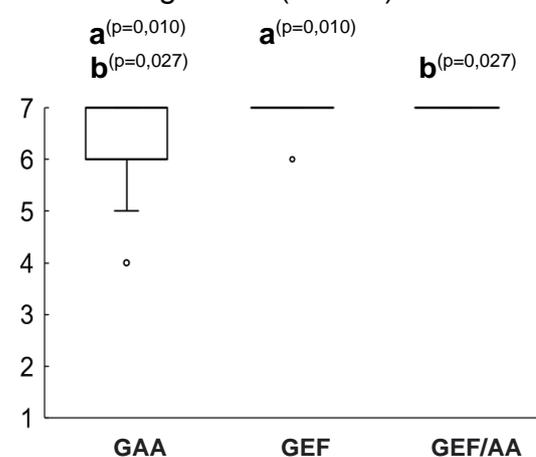
Tabela 37. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA^{ab}	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,016
GEF^a	7,0	7	0,00	
GEF/AA^b	7,0	7	0,00	

^a diferença estatística GAA x GEF ($p \leq 0,05$).

^b diferença estatística GAA x GEF/AA ($p \leq 0,05$).

Figura 75. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).



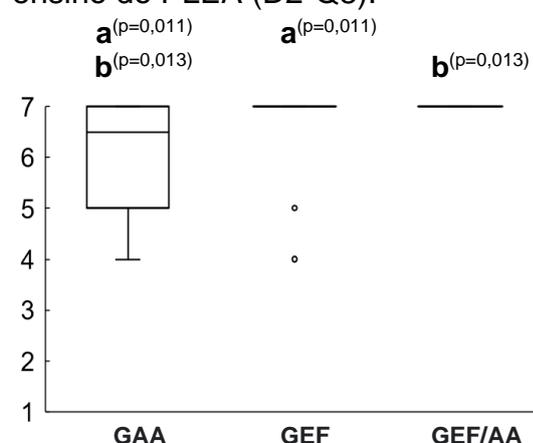
Foram encontradas diferenças estatísticas na comparação entre os grupos de professores nas duas questões que envolviam as ilustrações do projeto D2-Q7 e D2-Q8. Ao considerar níveis de concordância da escala *likert* adotada, foi possível identificar que o grupo GAA foi mais cauteloso em suas manifestações de concordância quando comparado ao grupo GEF e GEF/AA. Dentre os participantes do grupo GAA, 12,50% afirmaram não estarem decididos sobre o auxílio das ilustrações como referência para exemplificar e/ou orientar o uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem (D2-Q7) e modelo PLEA (D2-Q8).

Tabela 38. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	3 18,75	3 18,75	8 50,00	Fisher- Freeman- Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	1 5,26	0 0,00	17 89,47	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	

* $p \leq 0,05$.**Tabela 39.** Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).

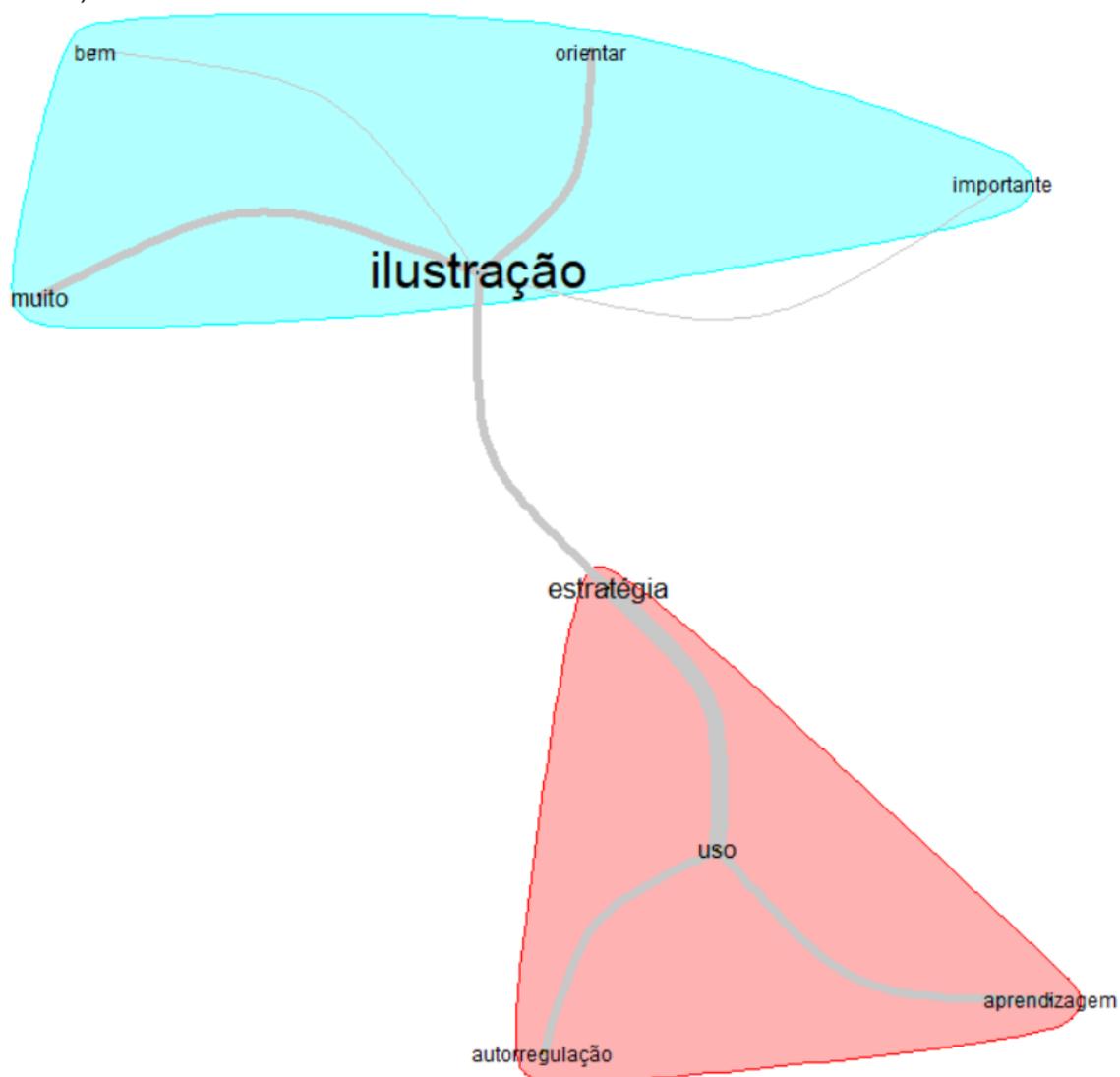
	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA^{ab}	6,5	7	2,00	Kruskal-Wallis 0,011
GEF^a	7,0	7	0,00	
GEF/AA^b	7,0	7	0,00	

^a diferença estatística GAA x GEF ($p \leq 0,05$).^b diferença estatística GAA x GEF/AA ($p \leq 0,05$).**Figura 76.** Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).

A análise de variância não paramétrica revelou diferença estatística entre os valores dos níveis de concordância apresentados quando comparado o GAA com o GEF e GEF/AA. Assim, foi possível afirmar que o grupo GEF e GEF/AA foram mais favoráveis ao reconhecimento do potencial das ilustrações existentes no material da narrativa para o ensino das estratégias de autorregulação (D2-Q7) e ensino do modelo PLEA (D2-Q8) quando comparados ao grupo GAA. Ressalta-se que o grupo GEF/AA foi unânime em “concordar totalmente” no potencial dos recursos ilustrativos do projeto “DEZPORTIVO”.

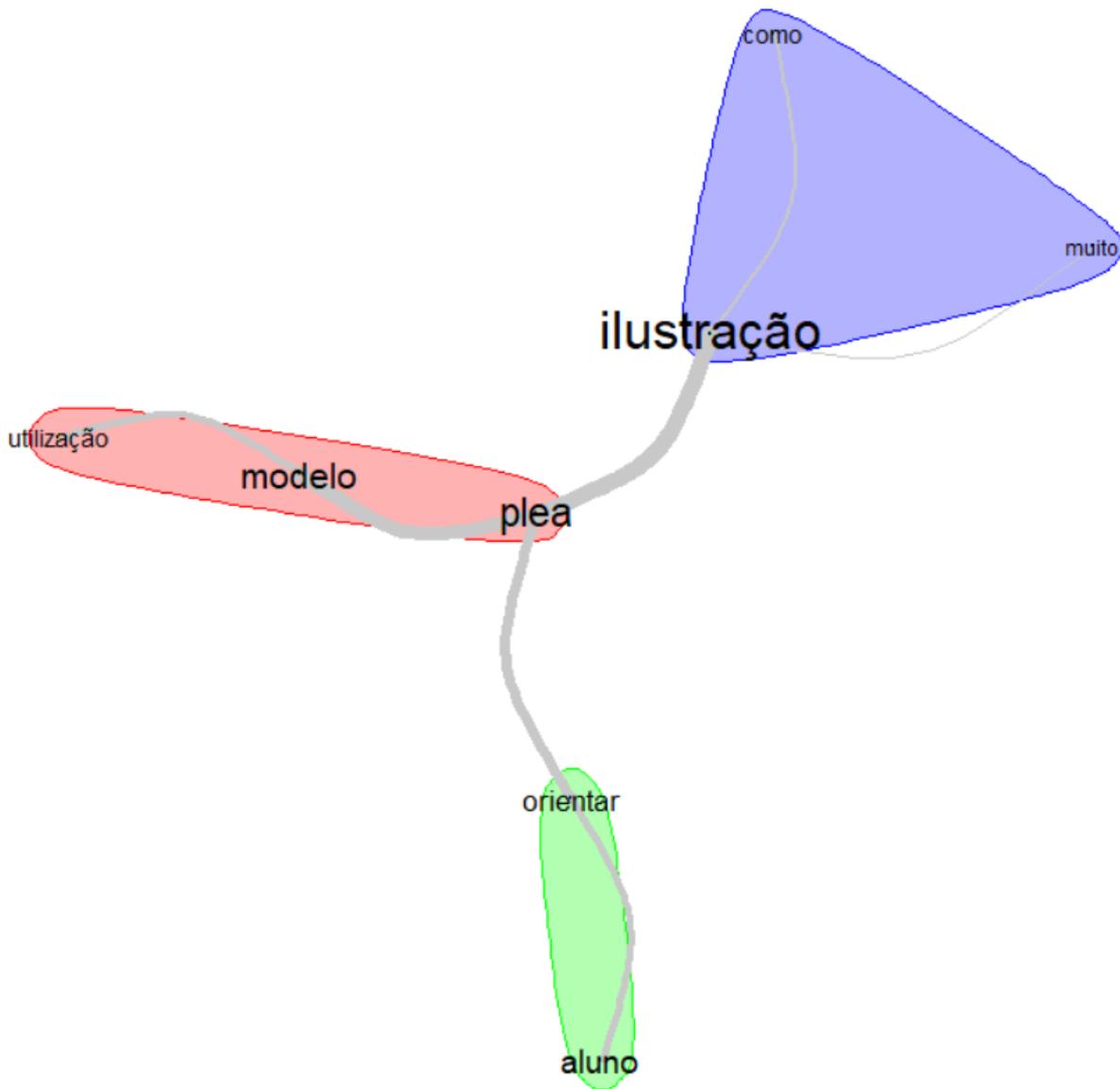
Para a questão que tratava das Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7), o *corpus* textual das dissertações dos avaliadores foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 5 e 4 professores. Os textos foram separados em 19 segmentos de texto, dos quais emergiram 268 ocorrências, sendo 151 palavras distintas e 113 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 77), com destaque para as palavras “ilustração / importante / orientar / muito” e “estratégia / uso / aprendizagem / autorregulação”.

Figura 77. Gráfico da análise de similitude: Ilustrações e ensino de Estratégias AA (D2-Q7).



Para a questão que tratava das Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8), o *corpus* textual das dissertações dos avaliadores foi constituído por 15 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 1 e 4 professores. Os textos foram separados em 15 segmentos de texto, dos quais emergiram 265 ocorrências, sendo 154 palavras distintas e 122 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 78), com destaque para as palavras "ilustração / muito / como", "utilização / modelo / PLEA" e "orientar / aluno".

Figura 78. Gráfico da análise de similitude: Ilustrações para ensino do PLEA (D2-Q8).



Apesar do número de comunidades serem diferentes, ambos os gráficos de similitude que trataram das ilustrações como recurso da narrativa para exemplificar e/ou orientar o uso das estratégias de AA (D2-Q7) e modelo PLEA (D2-Q8), apresentaram comportamentos semelhantes com o vocábulo "ilustração / orientar" em destaque e ramificações articuladas com as palavras "estratégias / autorregulação" e "modelo / PLEA", respectivamente, o que corrobora para advogar acerca do potencial das ilustrações, conforme os excertos:

Sim, as imagens complementam e se articulam ao conteúdo trabalhado tanto nas narrativas quanto nas atividades propostas, fornecendo um suporte visual importante para a compreensão das estratégias (id_15 - grupo_GAA).

Penso que o desenho sempre amplia o espectro da compreensão (id_18 - grupo_GEF).

Estão bem coerentes, muito bem criativas e adequadas para o contexto do projeto (id_24 - grupo_GEF)

As ilustrações foram formas imagéticas que conseguimos absorver mais informações, fixação do conhecimento e aprendizado (id_31 - grupo_GEF).

As ilustrações são importantes recursos em diversas áreas do conhecimento. Foram criadas pelo autor com precisão (id_38 - grupo_GEF/AA).

Muito bem ilustrado. Aliás, penso que qualquer professor poderia aplicar a proposta, mesmo sem ter conhecimento sobre a ARA, considerando a qualidade do material apresentado. Muito bem escrito. Parabéns! (id_4 - grupo_GEF).

Dentre as dissertações mais ponderadas características do grupo GAA, destacam-se os excertos:

Não há muitas ilustrações, as referentes às mnemônicas estão bem didáticas, mas não consigo afirmar que as ilustrações orientam o uso de estratégias. (id_6 - grupo_GAA).

Acredito que alguns estudantes precisarão da mediação para compreender algumas ilustrações.(id_5 - grupo_GAA).

Seria preciso testar sua eficácia [...] Figuras que se referem a jogos não necessariamente serão percebidos pelos alunos como matrizes para as aprendizagens escolares. Precisa testar na prática. (id_10 - grupo_GAA).

[...] seria interessante incluir mais ilustrações que representassem a circularidade do processo PLEA (id_15 - grupo_GAA).

Com relação à história-ferramenta, valores médios dos níveis de concordância (Dimensão 2) sobre o potencial da narrativa para favorecer o ensino das estratégias de AA e modelo PLEA para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram, respectivamente, 92,97%, 98,68% e 100,00%. Os achados corroboram com o pressuposto de que as narrativas promovem o envolvimento dos alunos em um contexto lúdico em que se apresentam desafios para conquista de objetivos e habilidades esportivas (GONZALES, 2004) em consonância e diálogo permanente com a identificação e utilização de estratégias de promoção da aprendizagem autorregulada

(ZIMMERMAN, 1986; 1988) para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desempenho esportivo.

6.2.3 Dimensão 3: Roteiro de atividades propostas.

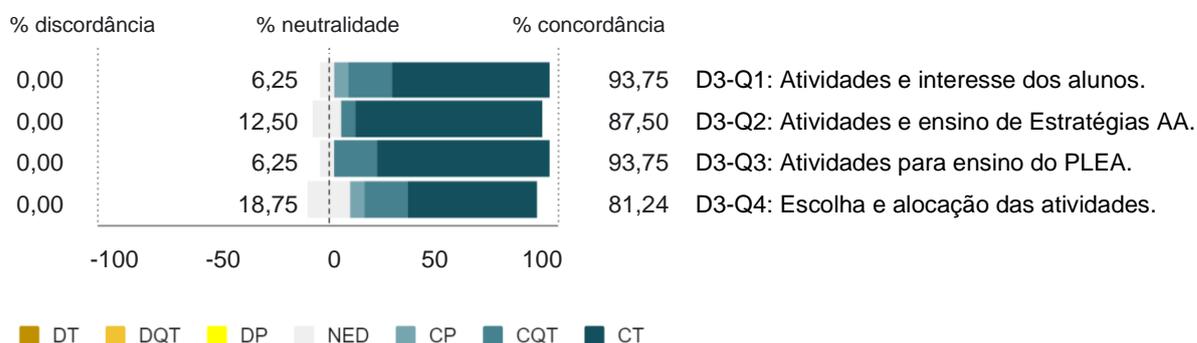
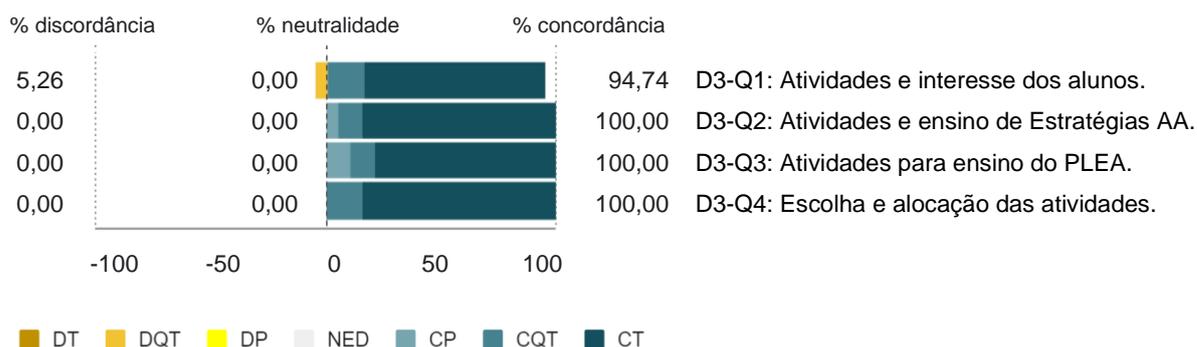
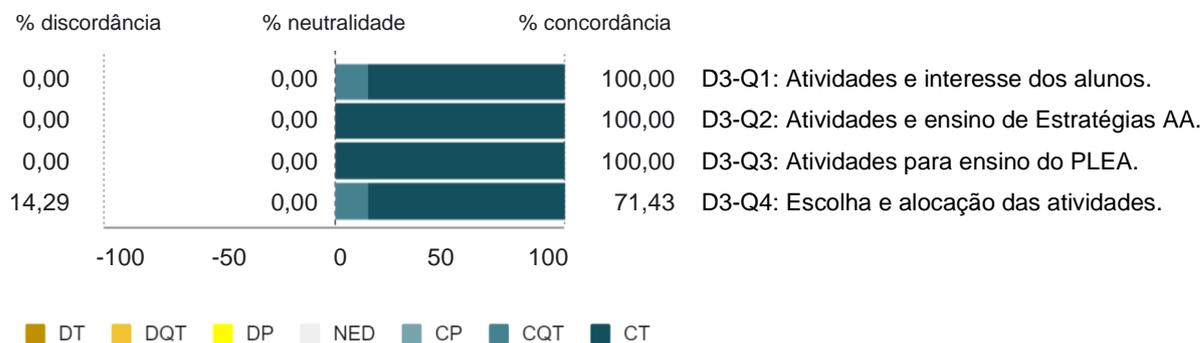
Quanto ao “Roteiro de atividades propostas”, foram elencadas questões específicas que permitiram avaliar o roteiro proposto quanto à:

- D3-Q1: Atividades e interesse dos alunos.
- D3-Q2: Atividades e ensino de Estratégias AA.
- D3-Q3: Atividades para ensino do PLEA.
- D3-Q4: Escolha e alocação das atividades.

Foram identificados elevados níveis de concordância dos professores avaliadores de todos os grupos (GAA, GEF e GEF/AA) para todas as questões constituintes da Dimensão 3 de avaliação da proposta do projeto / material didático “DEZPORTIVO”. Não foram encontradas diferenças significativas nas comparações das proporções dos níveis de concordância apresentados pelos grupos de professores. Os valores médios dos níveis de concordância (%) na Dimensão 3 para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram, respectivamente, 89,06%, 98,68% e 100,00% (para % de concordância); 10,94%, 0,00% e 0,00% (para % de neutralidade); 0,00%, 1,32% e 0,00% (para % de discordância).

A seguir, estão apresentados os gráficos com os dados representativos dos níveis de concordância para cada uma das questões (Dimensão 3) conforme posicionamento de cada um dos grupos GAA (figura 79), GEF (figura 80) e GEF/AA (figura 81).

Os valores de mediana e moda foram iguais a 7 para todos os grupos em todas as questões desta dimensão, o que representa a opção “concordo totalmente”, reafirmando os elevados níveis de concordância acerca dos tópicos avaliados, o que remete à avaliação positiva do roteiro de atividades propostas pelo projeto “DEZPORTIVO”.

Figura 79. Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GAA.**Figura 80.** Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GEF.**Figura 81.** Nível de concordância: Dimensão 3 - Grupo GEF/AA.

A seguir, são apresentados os dados e análises para cada questão constituinte da Dimensão 3 de Avaliação.

Os satisfatórios níveis de concordância manifestados pelos professores especialistas (GAA 93,75%; GEF 94,74; GEF/AA 100,00%) na questão D3-Q1, permitem inferir que o roteiro de atividades práticas pautada em jogos e esportes apresenta potencial satisfatório para promover o interesse dos alunos.

Tabela 40. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	3 18,75	11 68,75	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	1 5,26	0 0,00	0 0,00	0 0,00	3 15,79	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,927

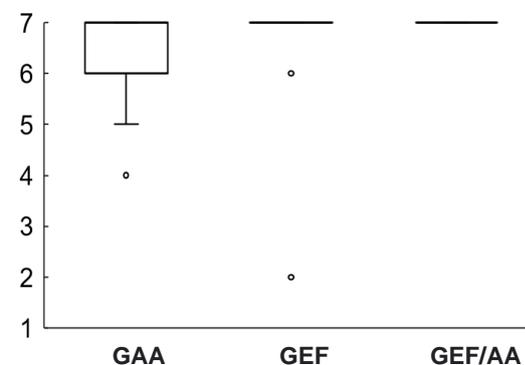
* $p \leq 0,05$.

Tabela 41. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,602
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

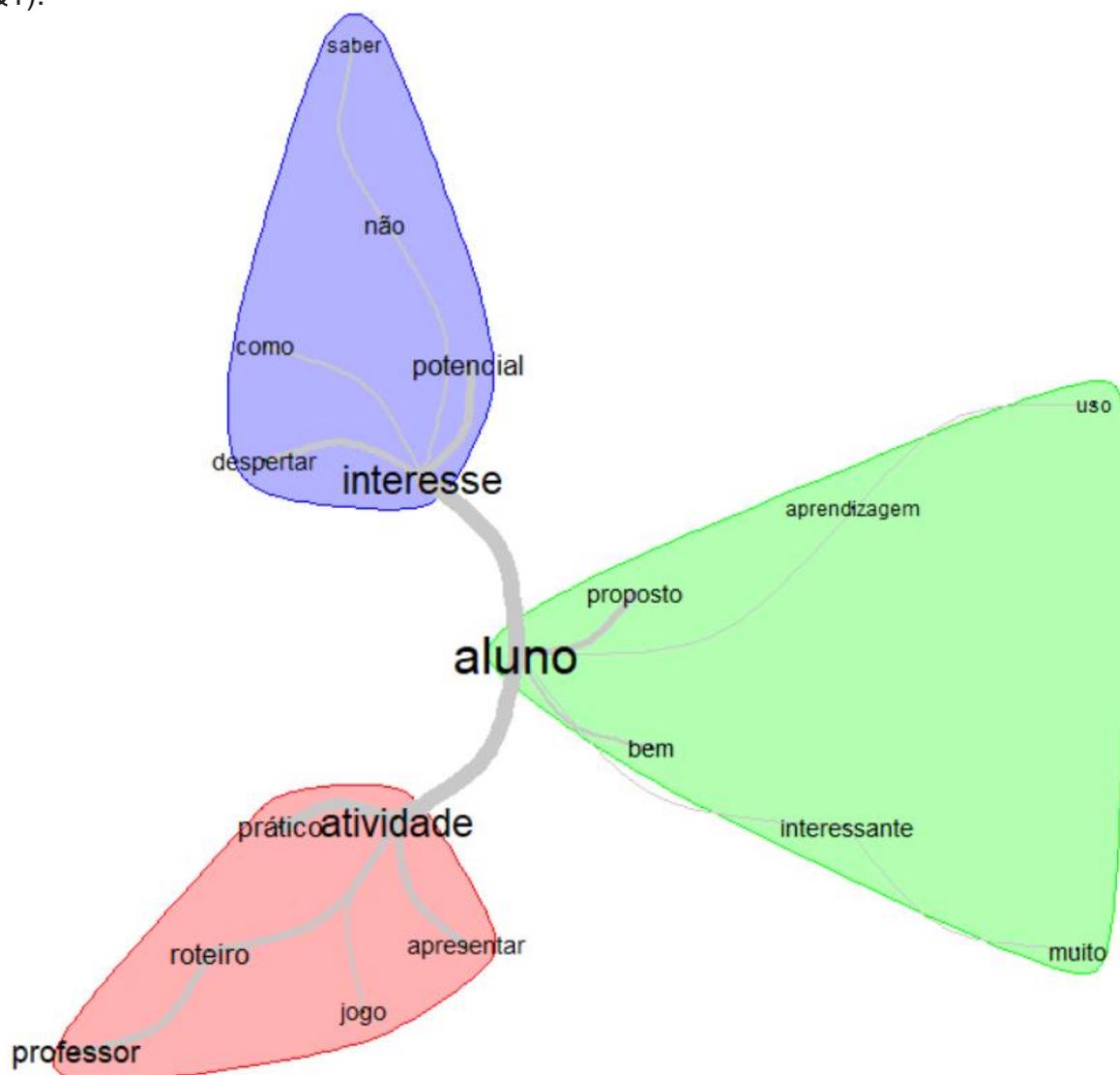
Figura 82. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).



Para a questão que tratava das atividades e promoção de interesse dos alunos (D3-Q1), o *corpus* textual foi constituído por 21 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 11, 5 e 5 professores. Os textos foram separados em 25 segmentos de texto, dos quais emergiram 523 ocorrências, sendo 206 palavras distintas e 258 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 83), com destaque para o vocábulo “aluno”, posicionado no centro do gráfico, compondo a comunidade de palavras com “proposto / aprendizagem / bem / interessante” e articulando-se mediante ramificações de notável calibre com outras duas comunidades de palavras “interesse / despertar / potencial” e “atividade / roteiro

/ professor / prático / apresentar / jogo”.

Figura 83. Gráfico da análise de similitude: Atividades e interesse dos alunos (D3-Q1).



As análises lexicais pautadas nas avaliações dos professores especialistas corroboram com a afirmação de que o roteiro de atividades tem potencial para promover o interesse dos alunos, conforme representado nos excertos a seguir:

Normalmente os alunos adoram Educação Física e penso que esse material desperte o interesse deles, pelas ilustrações, atividades e jogos diferentes do que normalmente praticam na escola, ainda mais considerando o potencial inclusivo do mesmo (id_4 - grupo_GAA).

Precisa testar. Em função do uso de embelezamentos nas aprendizagens. É bem preconizado na literatura o uso de jogos,

narrativas, fantasia, entre outros, nas aprendizagens escolares, inclusive para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação. Eles são considerados embelezamentos que fazem parte dos recursos motivadores recomendados para uso dos professores (id_10 - grupo_GAA).

O roteiro das atividades apresenta bom potencial, e as sugestões facilitam que sejam adaptadas pelos professores (id_14 - grupo_GAA).

Sim. O elemento novidade característico das modalidades esportivas selecionadas podem ser um fator importante de estímulo para os alunos. Além disso, a ludicidade e a articulação entre teoria e prática, o caráter desafiador, dinâmico e coletivo das atividades, entre outros aspectos, podem estimular o interesse e a participação dos alunos (id_15 - grupo_GAA).

As atividades práticas são intrigantes e empolgantes para os alunos (id_16 - grupo_GAA).

A prática tem demonstrado que o esporte é um dos melhores caminhos para despertar o interesse do aluno, em especial os com deficiência. Portanto, concordo totalmente com o roteiro de atividades práticas proposto pelo autor (id_35 - grupo_GEF).

Sim, os roteiros favorecem o engajamento e autonomia dos alunos e os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor (id_38 - grupo_GEF/AA).

Articulando-se à palavra “interesse”, com ramificações de discreto calibre, estão as palavras “não / saber” que representam ressalvas pontuais dos avaliadores acerca do interesse dos alunos pelo roteiro de atividade do projeto “DEZPORTIVO”. De forma mais específica, foi ponderada a questão referente à representatividade feminina na narrativa, ou seja, a presença de uma única personagem feminina coloca em dúvida o engajamento das meninas na proposta. O protagonismo do professor como mediador do projeto é mais uma vez destacado como solução para propor adaptações que estimulem o envolvimento das meninas, conforme o excerto em destaque:

Não sei se a proposta como um todo irá despertar o interesse das alunas (meninas), pois o tema naturalmente e historicamente não é tão próximo a esse público e as personagens também não trazem representatividade. Há apenas uma figura feminina na história e as outras que aparecem são apenas para não serem escolhidas. Posso estar equivocada, mas enxergo um texto voltado para meninos e esse público com certeza vai se envolver. O envolvimento das meninas será um trabalho para quem vai mediar o projeto (id_6 - grupo_GAA).

Pontualmente, foi registrada uma ponderação referente ao nível de comprometimento cognitivo dos alunos com DI como fator de interferência no interesse pela proposta:

Algumas turmas, principalmente aquelas com menor comprometimento cognitivo, talvez não tenha muito interesse (id_34 - grupo_GEF).

Mais uma vez o protagonismo do professor como mediador foi colocado em destaque para estimular interesse e facilitar a participação integral dos alunos:

É uma ótima ferramenta, cada aluno vai reagir de uma forma com relação a ela. Cabe ao professor a mediação e o incentivo a participação integral dos alunos (id_42 - grupo_GEF/AA).

Os satisfatórios níveis de concordância manifestados pelos professores especialistas na questão D3-Q2 (GAA 87,50%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) e D3-Q3 (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) permitem inferir que a organização e articulação do roteiro de atividades práticas de jogos e esportes (etapas de desenvolvimento divididas entre os temas de Planejar, Executar e Avaliar bem como as atividades que constituem cada etapa) apresentam potencial para promover o ensino de estratégias autorregulatórias (D3-Q2) e Modelo PLEA (D3-Q3) favorecendo a promoção da AA. Os valores de mediana e moda para ambas as questões (D3-Q2 e D3-Q3) atingiram 7 para todos os grupos, indicando a predominância da opção “concordo totalmente”.

Tabela 42. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	diferença	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	0 0,00	1 6,25	13 81,25	Fisher-Freeman-Halton	
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	16 84,21		
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,719	

*p<0,05.

Tabela 43. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,489
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 84. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Atividades e ensino de Estratégias AA (D3-Q2).

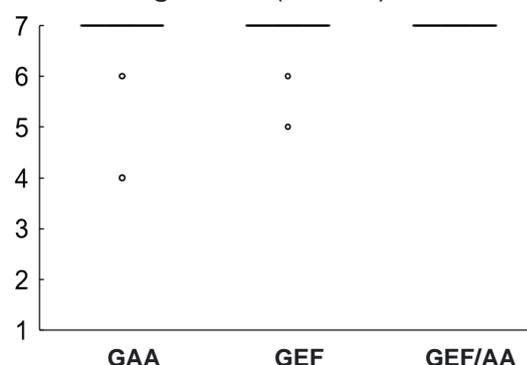


Tabela 44. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	0 0,00	3 18,75	12 75,00	Fisher-Freeman-Halton 0,571
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 10,53	2 10,53	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	

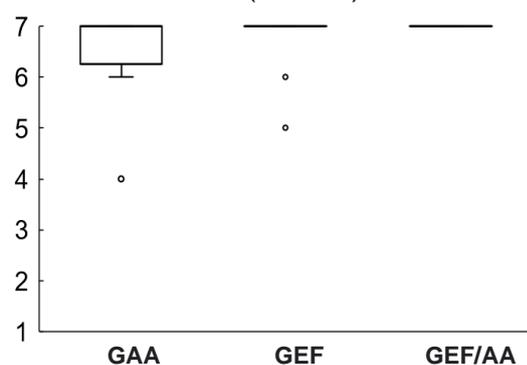
*p≤0,05.

Tabela 45. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,380
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

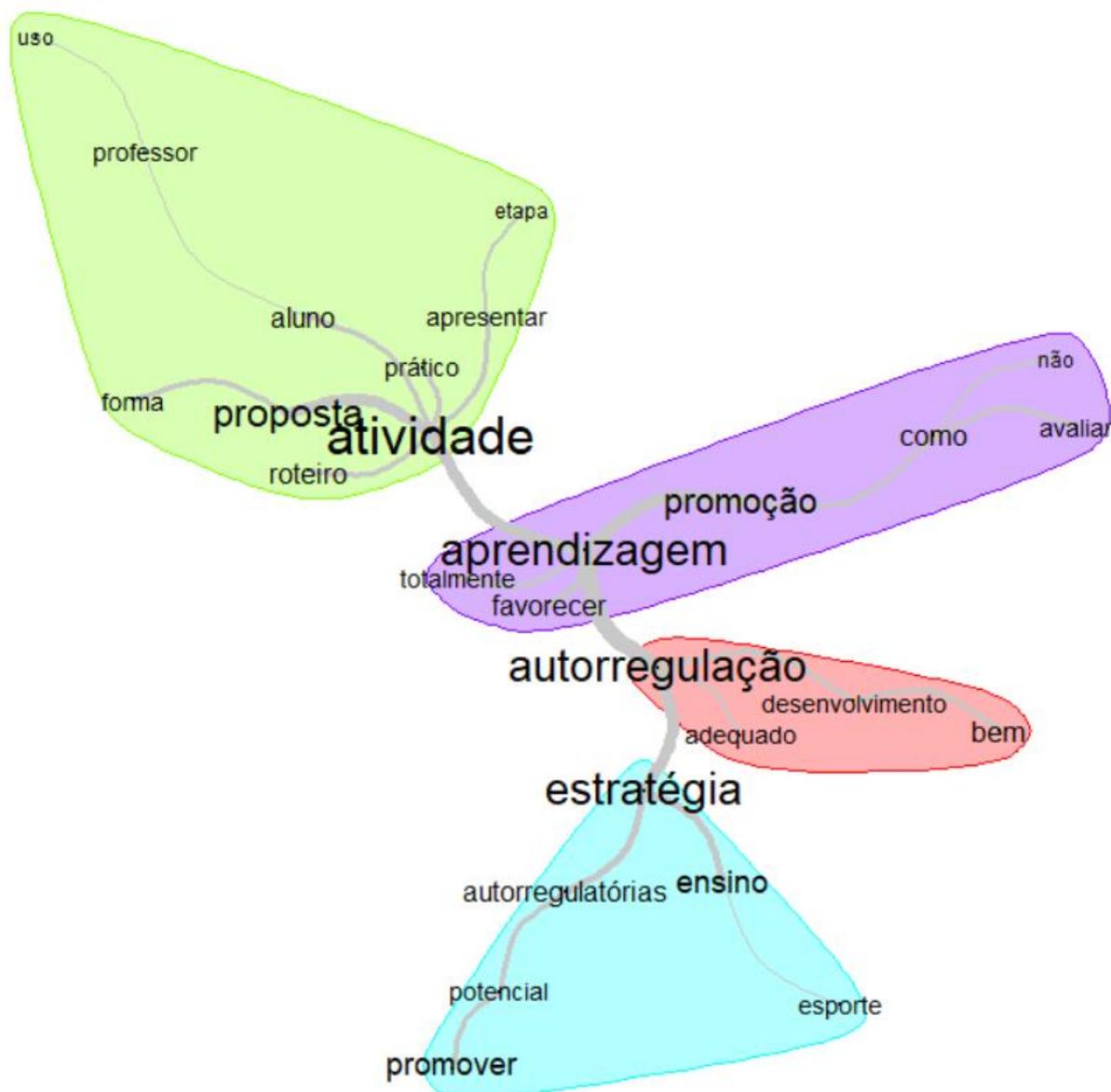
Figura 85. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).



Para a questão que tratava do roteiro de atividades e o ensino das Estratégias de AA (D3-Q2), o *corpus* textual foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 4 e 5 professores. O *corpus* foi separado em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 465 ocorrências, sendo 214 palavras distintas e 149 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 86), com destaque para as palavras “atividade / proposta / roteiro”, “aprendizagem / promoção / favorece”, “autorregulação / desenvolvimento /

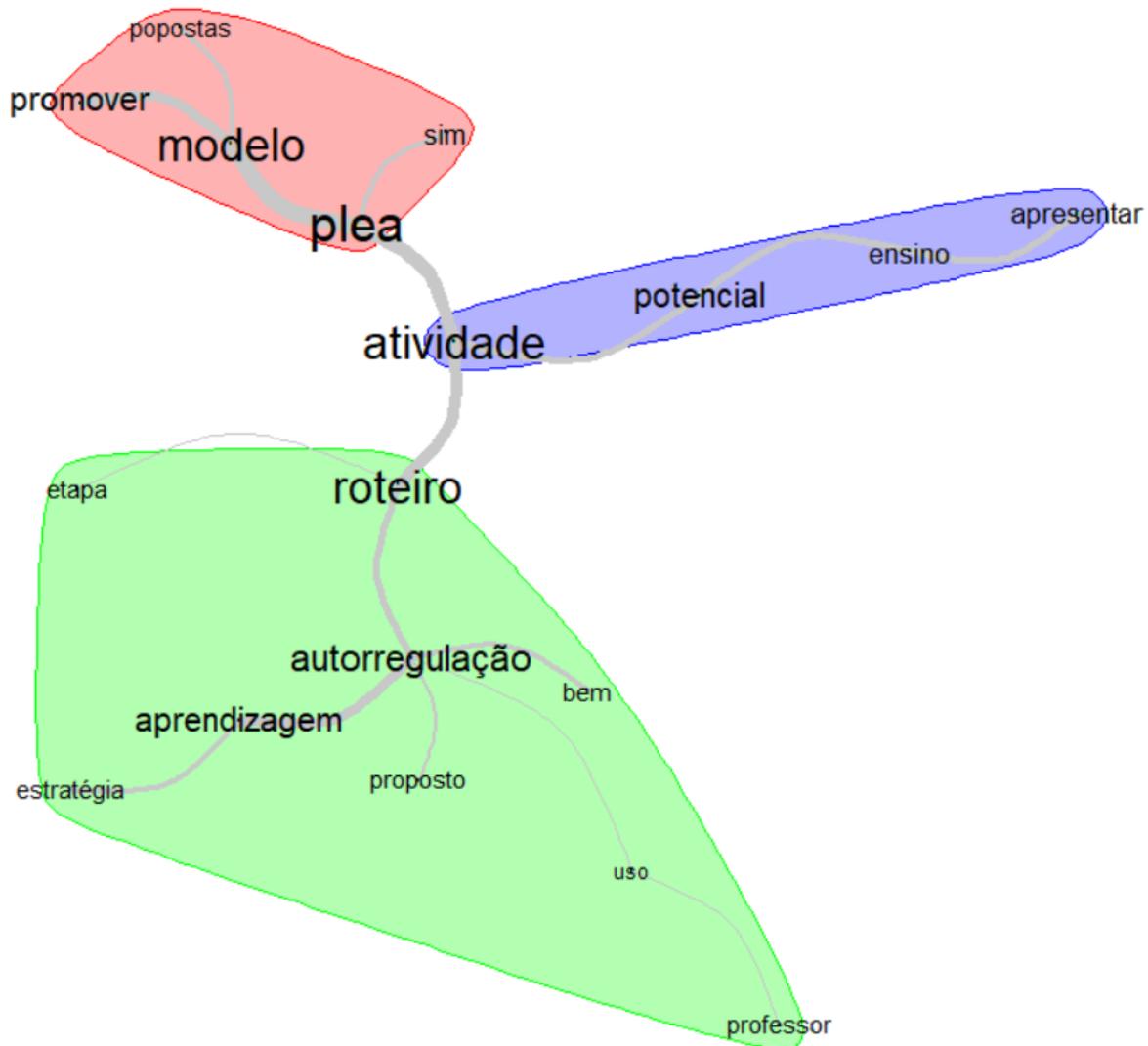
adequado” e “estratégia / autorregulatórias / ensino / esporte / potencial / promover”.

Figura 86. Gráfico da análise de similitude: Atividades e o ensino das Estratégias de AA (D3-Q2).



Para a questão que tratava do roteiro de atividades para ensino do modelo PLEA (D3-Q3), o *corpus* textual foi constituído por 16 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 1 e 5 professores. O *corpus* foi separado em 17 segmentos de texto, dos quais emergiram 374 ocorrências, sendo 165 palavras distintas e 110 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 87), com destaque para as palavras “atividade / potencial / ensino / apresentar”, “ PLEA / modelo / promover / propostas / sim” e “roteiro / autorregulação / aprendizagem / estratégia / uso / professor”.

Figura 87. Gráfico da análise de similitude: Atividades para ensino do PLEA (D3-Q3).



As análises lexicais das questões que tratavam do potencial da organização e articulação do roteiro de atividades (práticas de jogos e esportes) para promover o ensino de estratégias autorregulatórias (D3-Q2) e modelo PLEA (D3-Q3) revelaram gráficos semelhantes que destacam a palavra “atividade” em ramificações de notável calibre que ilustravam sua articulação com as palavras “aprendizagem / autorregulação / aprendizagem / ensino” e atividade / roteiro / PLEA / modelo / promover”, respectivamente, corroborando para o reconhecimento da potencial da proposta, conforme ilustrado nos excertos:

Todo o roteiro de atividades segue o modelo PLEA e visa a promoção das estratégias da AA (id_4 - grupo_GAA).

Sim, as atividades propostas estão bem alinhadas aos pressupostos para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1997) e pelo PLEA. Integram-se às demais ferramentas

utilizadas na proposta e envolvem de forma ativa os estudantes, com desafios que os levam à experimentação das estratégias de autorregulação e reflexão sobre seus efeitos e as mudanças promovidas [...] A articulação entre as etapas traz possibilidades de promoção de autorregulação, uma vez que cada etapa tem um roteiro específico e bem definido, facilitando a compreensão dos alunos para cada etapa e conseqüentemente o avanço para as etapas seguintes quando eles estão prontos. (id_15 - grupo_GAA).

Ficou muito claro, na leitura, que a organização e articulação do roteiro das atividades foi pensado com cuidado para atingir o objetivo da proposta (id_18 - grupo_GEF).

A proposta está bem segmentada de forma lógica e apresenta possibilidades de ajustes (quando necessário). Por exemplo: no período de execução das etapas, na inclusão de atividades, etc. (id_24 - grupo_GEF).

As propostas de atividades práticas (jogos e esportes) levam o aluno a pensar e ser o protagonista, isso é tudo (id_37 - grupo_GEF/AA).

A narrativa articulada com o roteiro de atividades é muito didática (id_39 - grupo_GEF/AA).

Sim, elas estão organizadas de uma forma crescente que vai de uma etapa a outra se baseando em resultados e avaliações objetivas e obtidas no processo (id_42 - grupo_GEF/AA).

Os satisfatórios níveis de concordância manifestados pelos professores especialistas avaliadores na questão D3-Q4 (GAA 81,25%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%), permitem inferir que as modalidades esportivas sugeridas como referência (Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball), conforme suas especificidades, estão alocadas adequadamente em cada etapa do projeto conforme as estratégias autorregulatórias a serem ensinadas em articulação com o modelo PLEA.

Tabela 46. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	18,75	1	6,25	3	18,75	9	56,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	15,79	16	84,21	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,29	6	85,71	

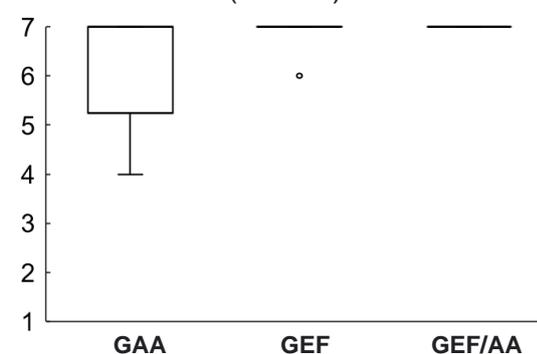
*p<0,05.

Tabela 47. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,079
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p ≤ 0,05.

Figura 88. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).



Para a questão que tratava da escolha e alocação das atividades (D3-Q4), o *corpus* textual foi constituído por 17 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 4 e 4 professores. Os textos foram separados em 18 segmentos de texto, dos quais emergiram 421 ocorrências, sendo 235 palavras distintas e 167 com uma única ocorrência. Foi gerado o gráfico a seguir (figura 89), com destaque para a palavra “modalidade” que articula-se, via ramificações de notável calibre, às palavras “PLEA / atividade / fase”, e “sim / estratégia / esporte”.

As análises lexicais corroboram com os dados quantitativos permitindo inferir acerca da adequada escolha e alocação das atividades que compõem o roteiro, conforme ilustrado nos excertos:

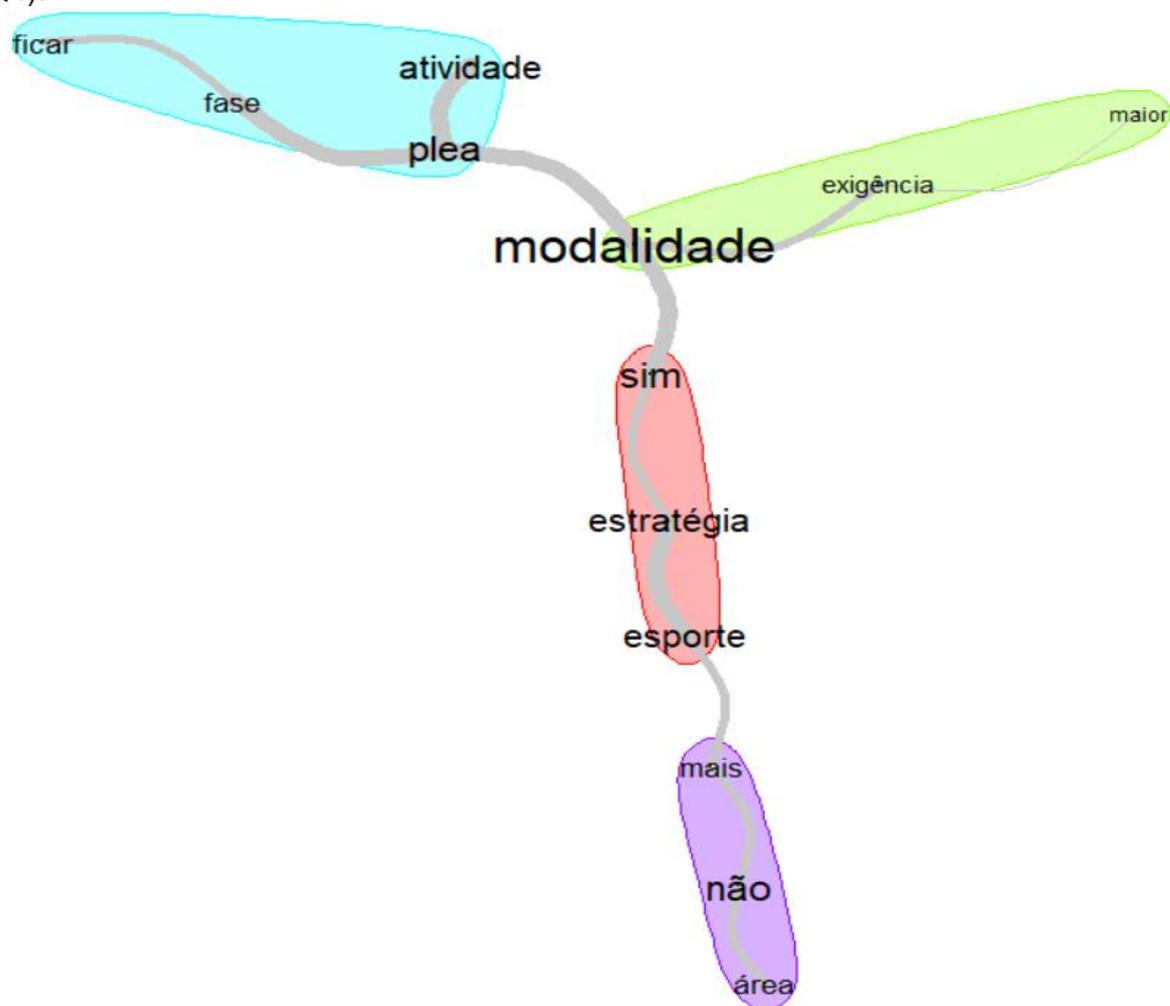
Perfeito e bem justificado no texto o porquê dessas escolhas e dessa ordem. (id_4 - grupo_GAA).

Sim. A conexão entre as habilidades exigidas em cada modalidade esportiva está adequada às fases do PLEA. Isso fica muito claro quando se faz a leitura das narrativas e análise das atividades práticas propostas (id_15 - grupo_GAA).

Sim, a Bocha não é um esporte fisicamente desgastante e assim proporciona a todos a oportunidade de participação, o Voleibol adaptado entra com a cooperação, o coletivo e finalizando com Tchoukball, mais dinâmico com estratégias de defesa e ataque. Percepção, Decisão e Execução (id_33 - grupo_GEF).

Houve por parte do autor o cuidado em iniciar com uma modalidade de fácil entendimento, sem exigência de tempo na execução e pressão do tempo e do adversário, passando para a modalidade de vôlei adaptado, onde não há invasão do adversário, porém apresenta maiores exigências na ação do jogo e finalizando com uma modalidade mais dinâmica e com maiores exigências física, técnica e tática. Portanto, o autor partiu do mais fácil para o mais difícil, de menor esforço para maior esforço. (id_35 - grupo_GEF).

Figura 89. Gráfico da análise de similitude: Escolha e alocação das atividades (D3-Q4).



Grau de dificuldade e contexto de cada atividade são articulados adequadamente para o ensino do PLEA (id_39 - grupo_GEF/AA).

Já são atividades consolidadas e utilizadas em larga escala nesses casos de pessoas com alguma deficiência o que pode facilmente ser introduzida por ter muito material de pesquisa divulgado e até alguma visibilidade em outros contextos (id_42 - grupo_GEF/AA)

Uma ramificação de menor calibre situada na parte inferior do gráfico remete às palavras "não / área", retratando a opção de um pequeno número de professores do grupo GAA que assumiram neutralidade na questão justificando não possuírem conhecimentos específicos das áreas da Educação Física para opinarem.

Neste sentido, destacou-se dúvidas pontuais manifestadas pelos professores especialistas do grupo GAA acerca da escolha das modalidades, conforme citados nos excertos abaixo:

Talvez o Tchoukball pudesse ser substituído por um esporte mais conhecido (id_7 - grupo_GAA).

Nem todos os alunos são movidos por essas estratégias na área esportiva, alguns as detestam liminarmente. No presente caso, pode-se supor que todos os participantes têm afinidade com esses esportes, apreciam? (id_10 - grupo_GAA).

Alguns apontamentos que foram críticas do grupo GAA sobre a utilização dos jogos, escolha de outras modalidades mais conhecidas, divisão entre meninos e meninas, feedbacks pelas medalhas podendo gerar desistências, não foram citados por profissionais dos grupos GEF e GAAEF, o que remete provavelmente, à posicionamentos diferentes entre as diferentes áreas de licenciaturas. Uma vez que já se encontram consolidados conhecimentos sobre o potencial didático, sobretudo inclusivo, das modalidades sugeridas (bocha, voleibol adaptado e tchoukbal) e respectivamente, as críticas apontadas levantam demandas relevantes de inclusão de tais teorias e justificativas no material didático para que seja ainda mais esclarecedor. Vale ressaltar que está previsto, e até se sugere que os professores possam avaliar com os alunos a possibilidade de explorar outras modalidades conforme diálogo estabelecido com os próprios alunos.

Vale ressaltar que a retirada de informações específicas sobre cada um dos esportes sugeridos na versão do material didático disponibilizado aos professores avaliadores pode ter provocado lacunas na compreensão dos especialistas, resultando em alguns apontamentos que seriam melhor compreendidos acessando o material completo. Tratou-se de uma limitação do estudo pensada a partir do recorte mais significativo do material para garantir maior conveniência aos avaliadores participantes.

É preconizado na literatura o uso de jogos, narrativas, fantasia, entre outros, nas aprendizagens escolares, inclusive para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação. Eles são considerados embelezamentos que fazem parte dos recursos motivadores recomendados para uso dos professores (Ames, 1992; Bzuneck, 2010). Seu emprego tem por finalidade tornar as atividades de aprendizagem mais interessantes e de quebrar a rigidez e frieza de certos conteúdos e, especialmente, o tédio, uma emoção desativadora (BZUNECK, 2010).

Bergin (1999) descreveu 13 tipos de embelezamentos para motivar, dentre os quais destacam-se justamente os jogos, fantasia e personagens simbólicos de

narrativas. Seu uso, porém, apresentam limitações, apontadas na literatura, dentre as quais destacam-se: (a) manutenção do interesse por tempo limitado pois podem retroceder à rotina desgastante que se deseja evitar; (b) nem todos os alunos são movidos por essas estratégias, alguns podem ser aversivos justamente a que se propõe como embelezamento.

Pintrich e Garcia (1994) observaram que tais embelezamentos não necessariamente ajudam no trabalho mental em questão, mas até o comprometem, pois, determinados alunos, preferirão continuar com a fantasia e o jogo, mas, ao terem que pensar acerca da proposta, podem desligar-se e perder o interesse. Por isso, o emprego de tais embelezamentos devem administrados com habilidade pelos professores, preferencialmente, associando-os a desafios que estimulem o raciocínio e resolução de problemas. Para que se evite a retomada indesejável à rotina desestimulante para os alunos, é recomendado ao professor a escolha pelo embelezamento da variação sessão por sessão (AMES, 1992),

Portanto, com os recursos oferecidos pelo material didático em questão, entre estes: a variação de atividades, diversificação das modalidades, articulação com a história-ferramenta, desafios individuais e coletivos, feedbacks etc., compreende-se a preocupação do projeto “DEZPORTIVO” em possibilitar ao professor alternativas que lhe permitam utilizar recurso do embelezamento não apenas da prática do jogo e esporte, mas principalmente da variação de atividades e estratégias.

Assumindo a intenção de recorrer ao pleonismo para justificar a escolha das modalidades esportivas, pode-se dizer então que a escolha pelas práticas sugeridas no material “DEZPORTIVO” se trate da ação de embelezar os embelezamentos.

Ou seja, a ação embelezadora referente à escolha pela atividade de jogos e esportes para promover maior motivação, engajamento e estímulo à experimentação prática lúdica para a promoção da aprendizagem passa por um processo de re-embelezamento pois dentre as modalidades possíveis, estrategicamente, se optou por aquelas mais acessíveis possíveis e ainda se sugeriu possibilidades de adaptação para garantir que o maior número possível de pessoas com DI pudessem usufruir de suas possibilidades de aprendizagem.

Dentre os professores especialistas dos grupos GEF e GEF/AA, que possuem formação em Educação Física, a concordância com a escolha e alocação das modalidades foi unânime.

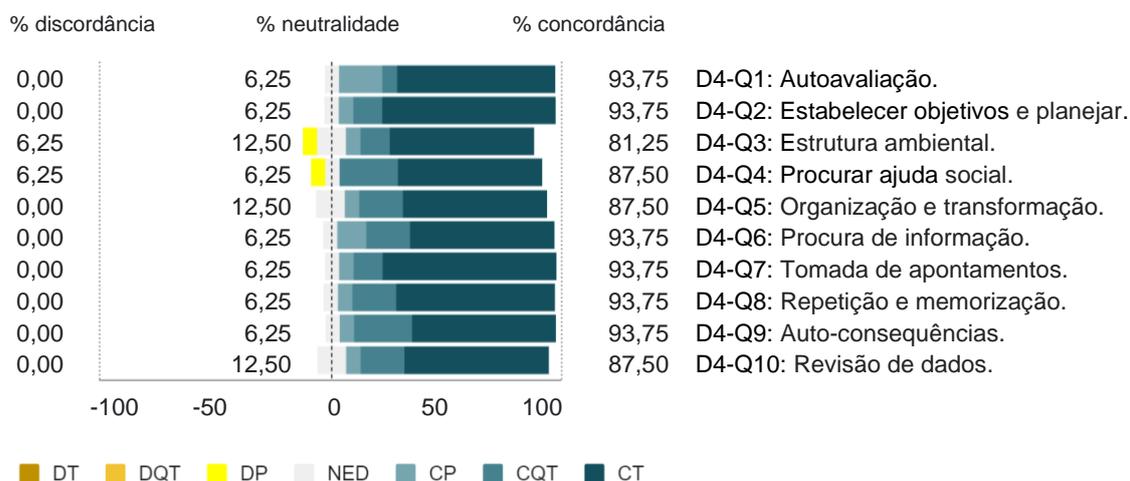
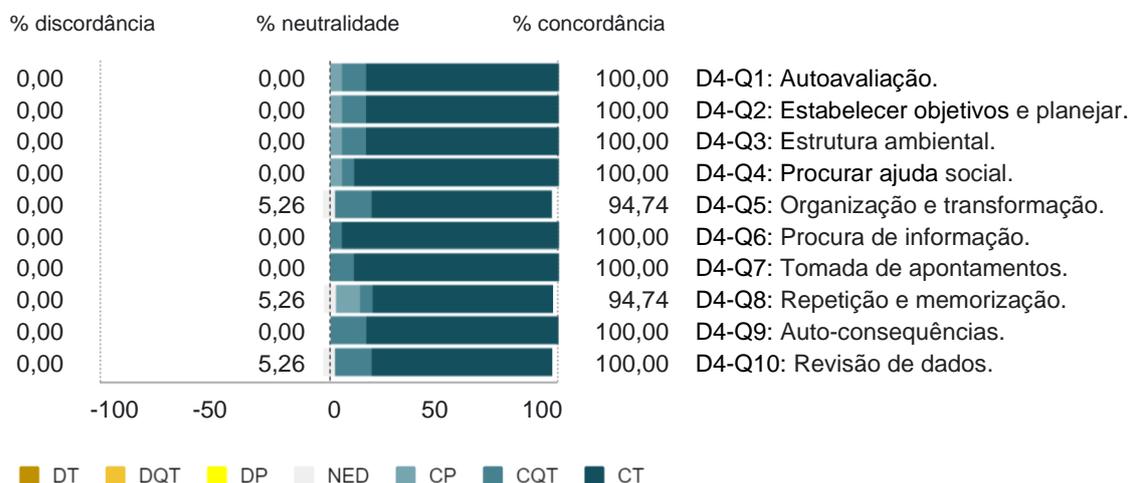
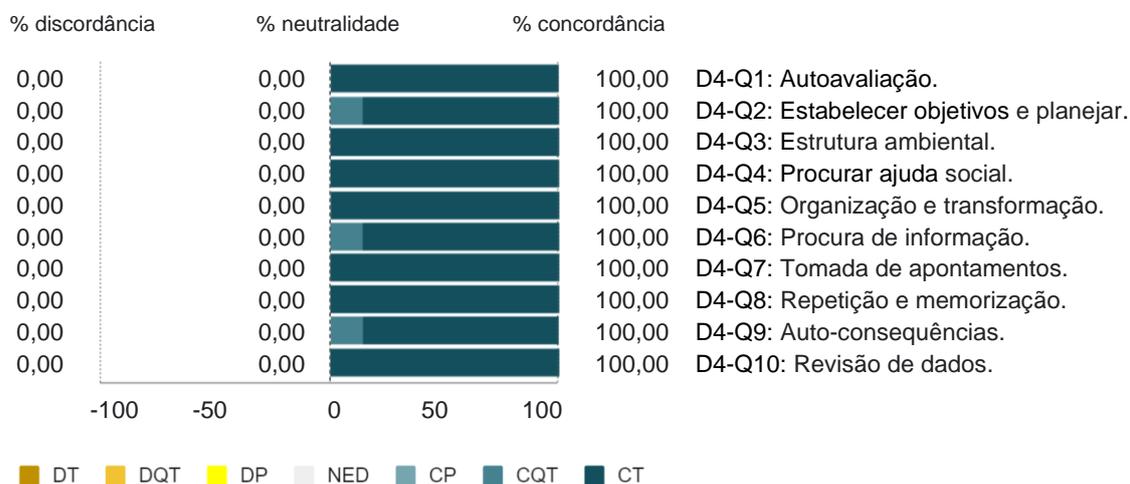
6.2.4 Dimensão 4: Promoção das estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (AA).

Quanto à “Promoção das estratégias de AA (AA)”, foram propostas questões específicas que permitiram avaliar, conforme análise dos professores, se a narrativa e o roteiro de atividades possibilitam ensinar adequadamente a utilização das estratégias de AA em articulação com as habilidades esportivas e profissionais:

- D4-Q1: Autoavaliação.
- D4-Q2: Estabelecer objetivos e planejar.
- D4-Q3: Estrutura ambiental.
- D4-Q4: Procurar ajuda social.
- D4-Q5: Organização e transformação.
- D4-Q6: Procura de informação.
- D4-Q7: Tomada de apontamentos.
- D4-Q8: Repetição e memorização.
- D4-Q9: Auto-consequências.
- D4-Q10: Revisão de dados.

Foram identificados elevados níveis de concordância dos professores avaliadores de todos os grupos (GAA, GEF e GEF/AA) para todas as questões constituintes da Dimensão 4 de avaliação da proposta do projeto / material didático “DEZPORTIVO”. Não foram encontradas diferenças significativas nas comparações das proporções dos níveis de concordância apresentados pelos grupos de professores. Os valores médios dos níveis de concordância (%) na Dimensão 4 para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram, respectivamente, 90,63%, 98,42% e 100,00% (para % de concordância); 8,13%, 1,58% e 0,00% (para % de neutralidade); 1,25%, 0,00% e 0,00% (para % de discordância).

A seguir, estão apresentados os gráficos com os dados representativos dos níveis de concordância para cada uma das questões (Dimensão 4) conforme posicionamento de cada um dos grupos GAA (figura 90), GEF (figura 91) e GEF/AA (figura 92).

Figura 90. Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GAA.**Figura 91.** Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GEF.**Figura 92.** Nível de concordância: Dimensão 4 - Grupo GEF/AA.

Os valores de mediana e moda foram iguais a 7 para todos os grupos em todas as questões desta dimensão que trata sobre o potencial do projeto “DEZPORTIVO” para promoção do ensino das estratégias de AA e suas articulações com habilidades esportivas e profissionais. Este valor (7) representa a opção “concordo totalmente”, reafirmando os elevados níveis de concordância acerca dos tópicos avaliados, o que remete à avaliação positiva da proposta pelos professores participantes da pesquisa quanto ao potencial e adequação do projeto “DEZPORTIVO” para o ensino das estratégias de AA.

A seguir, são apresentados os dados e análises para cada questão constituinte da Dimensão 4 de Avaliação.

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q1, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de AUTO-AVALIAÇÃO, reflexão sobre as crenças motivacionais, crenças de autoeficácia, controle de suas ações e avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho (ZIMMERMAN 2002), em articulação com a habilidade esportiva de AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PARA JOGAR e a habilidade profissional de PENSAMENTO CRÍTICO, desta estratégia de AA adequadamente.

Tabela 48. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Autoavaliação” (D4-Q1).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT			p
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		diferença
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	3 18,75	1 6,25	11 68,75			Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	16 84,21			
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00			0,613

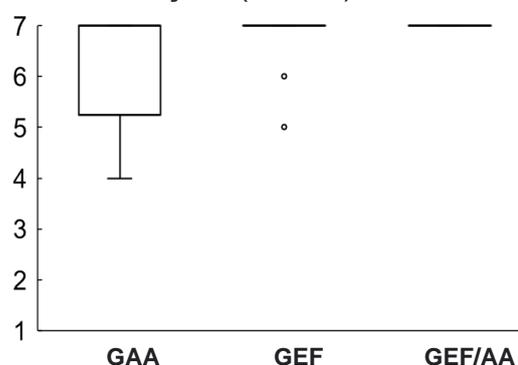
* $p \leq 0,05$.

Tabela 49. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia “Autoavaliação” (D4-Q1).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,211
GEF/AA	7.0	7	0.00	

*p≤0,05.

Figura 93. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da Estratégia “Autoavaliação” (D4-Q1).



Não foram encontradas diferenças significativas na comparação entre os grupos. Os valores de M_d e M_o alcançaram o valor 7, o que representa predominância da opção “concordo totalmente”, corroborando para o reconhecimento do potencial da proposta para o ensino da estratégia de “autoavaliação”.

Para a questão que tratava do Ensino da Estratégia de “Autoavaliação” (D4-Q1), o *corpus* textual foi constituído por 18 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 4 e 5 professores. O *corpus* foi separado em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 550 ocorrências, sendo 262 palavras distintas e 193 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 94), com destaque para as palavras “aprendizagem / estratégia / autoavaliação”, “roteiro possibilitar / narrativa / adequadamente” e “estratégia / ensinar / projeto / desempenho / jogo”.

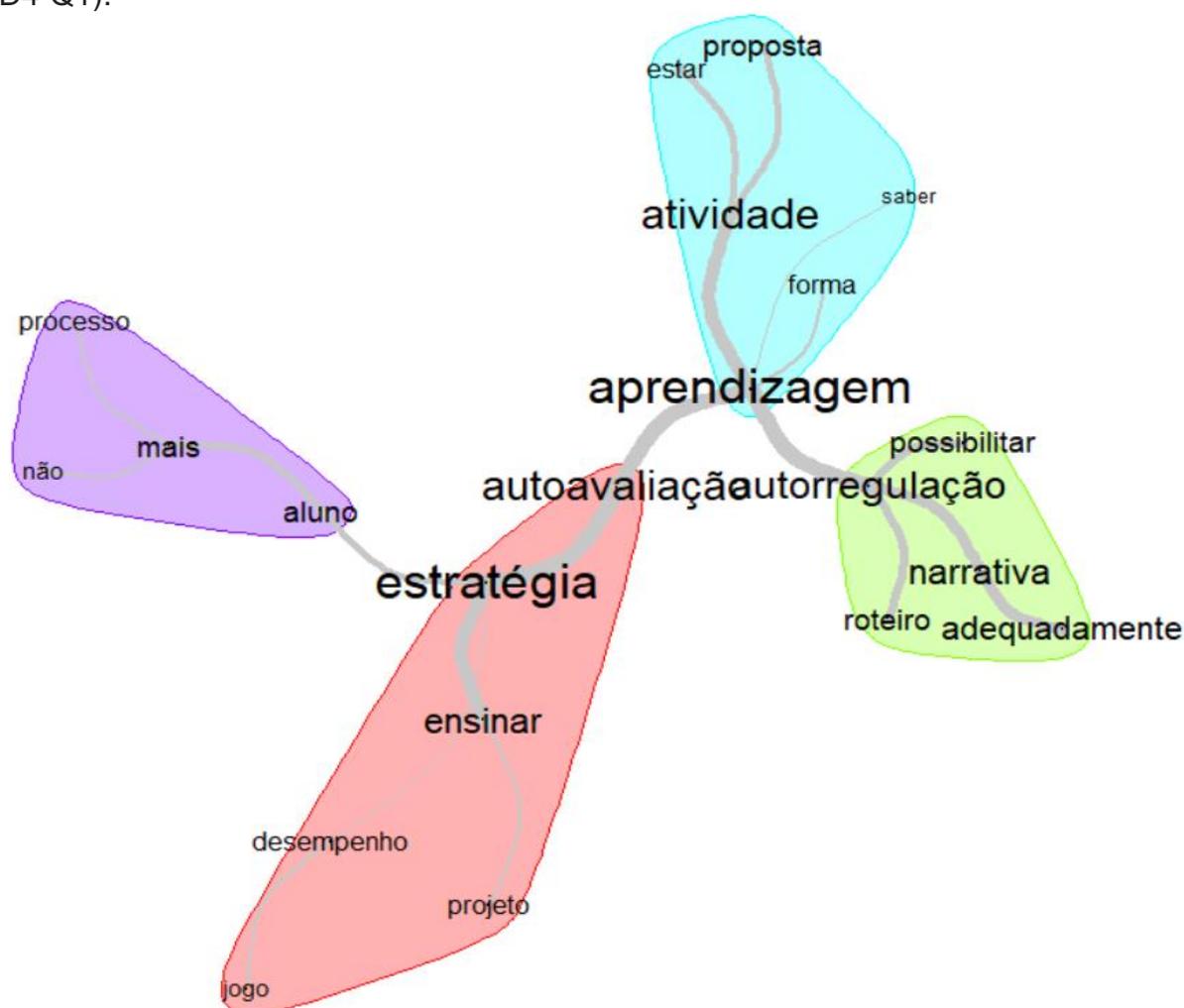
As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de autoavaliação, conforme destacado nos excertos a seguir:

Observamos perfeitamente cada etapa da estratégia autorregulatória. Organização Inédita nos meus conhecimentos (id_31 - grupo_GEF).

Embora a percepção do aluno com deficiência intelectual seja mais comprometida, isso não impede que ele seja capaz de se autoavaliar. O que vai determinar a eficiência do aluno em sua autoavaliação é o desenvolvimento de toda estratégia de autorregulação da aprendizagem e, nisso o autor foi muito cuidadoso na sua proposta. (id_35 - grupo_GEF).

O contexto apresentado na narrativa deixa evidente que o projeto possibilita ensinar a estratégia de autorregulação da aprendizagem de autoavaliação adequadamente. (id_39 - grupo_GEF/AA).

Figura 94. Gráfico da análise de similitude: Ensino da Estratégia de “Autoavaliação” (D4-Q1).



Na extremidade esquerda do gráfico (figura 94), ramificações de discreto calibre revelam a comunidade de palavras “aluno / mais / não / processo”, oriunda de posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação da questão, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Seria preciso testar na prática (id_10 - grupo_GAA).

Só sempre faço a ressalva de quem fará a condução desse material. Seria interessante um treinamento ou curso para preparar os professores (id_37 - grupo_GEF/AA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q2, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar, adequadamente, a utilização da estratégia de AA: “estabelecimento de objetivos e planejamento” (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de

“análise de jogo” e a habilidade profissional de “resolução de problemas complexos”.

Tabela 50. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	2 12,50	12 75,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	16 84,21	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,972

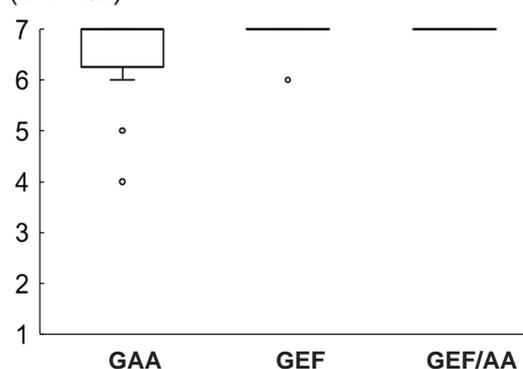
* $p \leq 0,05$.

Tabela 51. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	
GEF	7,0	7	0,00	Kruskal-Wallis 0,717
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

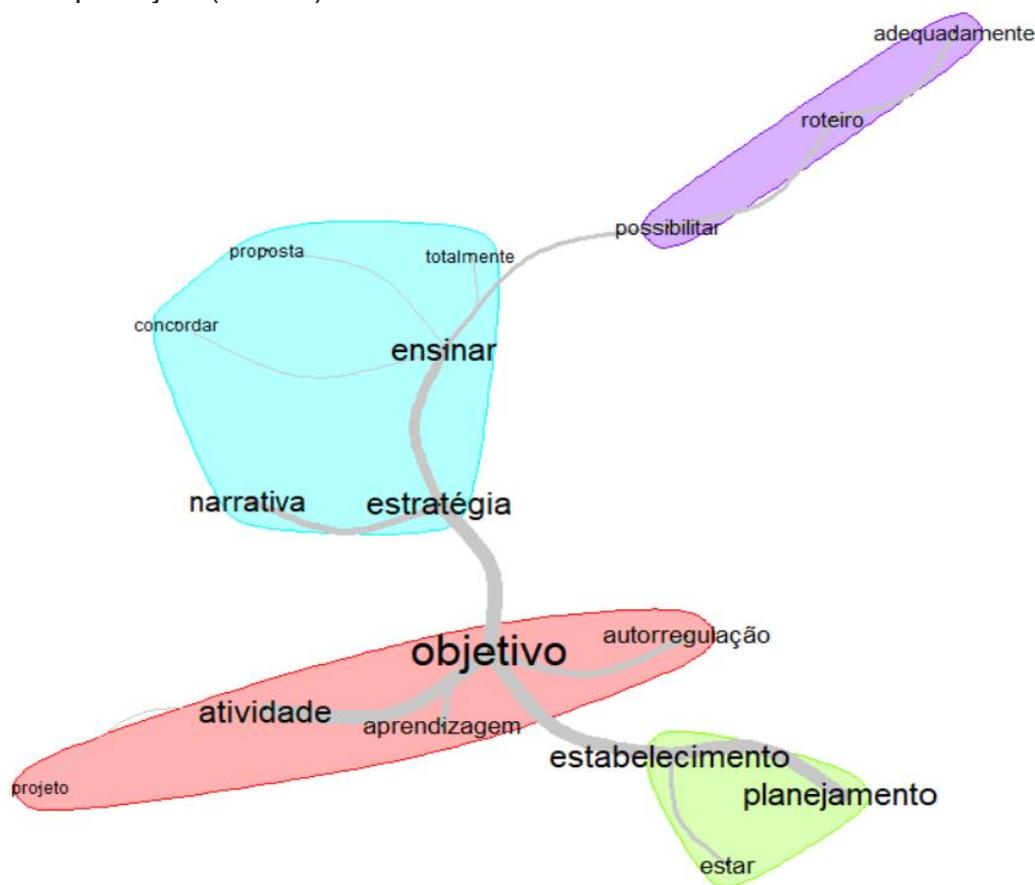
Figura 95. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).



Não foram encontradas diferenças significativas na comparação entre os grupos e os valores de M_d e M_o alcançarem o valor 7 que representa predominância da opção “concordo totalmente”, corroborando para o reconhecimento do potencial da proposta para o ensino da estratégia de “Estabelecimento de objetivos e planejamento”.

Para a questão que tratava do Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2), o *corpus* textual foi constituído por 14 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 7, 4 e 3 professores. Os textos foram separados em 15 segmentos de texto, dos quais emergiram 408 ocorrências, sendo 172 palavras distintas e 117 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 96), com destaque para as comunidades de palavras que se articulam mediante ramificações de notável calibre: “objetivo / atividade / autorregulação / aprendizagem”, “estabelecimento / planejamento”, “estratégia / narrativa / ensinar” e “possibilitar / roteiro / adequadamente”.

Figura 96. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Estabelecer objetivos e planejar” (D4-Q2).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “estabelecer objetivos e planejar”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Como o modelo usado é a PLEA e as três fases ocorrem em todos os momentos acredito que estão de acordo, a narrativa e o roteiro de atividades possibilitam ensinar a estratégia de autorregulação da aprendizagem de estabelecimento de objetivos e planejamento adequadamente (id_13 - grupo_GAA).

Sim. Desde a escolha da camisa, passando pela seleção de mais um jogador para o time até análise do perfil de cada jogador para ocupar uma posição no jogo (ponteiro ou atirador), a capacidade de estabelecer objetivos e planejar foi bastante explorada (id_15 - grupo_GAA).

Minhas observações vão ao encontro do grupo em que está sendo ensinado. As experiências prévias na área esportiva são fundamentais para o melhor entendimento da proposta sugerida pelo autor. Ao responder com base na experiência do autor com o grupo de alunos, concordo totalmente com essa possibilidade. o A narrativa e propostas

de atividades do projeto DEZPORTIVO se propõem a ensinar a estratégia de estabelecer objetivos e planejar, articulando-se com a análise de jogo e a resolução de problemas complexos. (id_35 - grupo_GEF).

Está claro que o projeto se volta para as atividades que envolvem o estabelecimento de objetivos e planejamento. Cada um deverá se atentar a resolver as atividades. Sendo assim cada fase terá seus desafios e cada desafio será usado como degrau na aprendizagem e resolução do problema (id_42 - grupo_GEF/AA).

Foram apresentadas ponderações pontuais acerca do potencial da proposta para o ensino da estratégia de “estabelecer objetivos e planejar” conforme exemplificado nos excertos a seguir:

A estratégia de autorregulação referente ao estabelecimento de objetivos e planejamento é uma das mais difíceis de todo o processo. Para que haja a articulação será necessário um grande empenho para que os alunos realmente entendam o que se pretende. (id_2 - grupo_GAA).

Estabelecer Objetivos e planejar pode ser confuso ou talvez não será possível atingir com as pessoas maior comprometimento cognitivo. (id_34 - grupo_GEF).

Os satisfatórios níveis de concordância dos professores especialistas (GAA 81,25%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q3, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “estrutura ambiental”, esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de “conhecimento dos espaços e estratégias de jogo” e a habilidade profissional de “negociação”.

Tabela 52. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT					
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %				
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	2 12,50	1 6,25	2 12,50	10 62,50					
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	16 84,21					
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00					

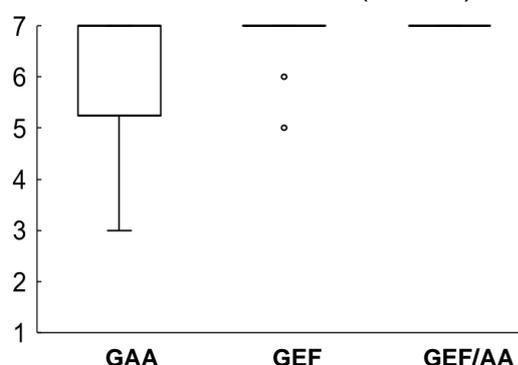
*p<0,05.

Tabela 53. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	Kruskal-Wallis 0,095
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

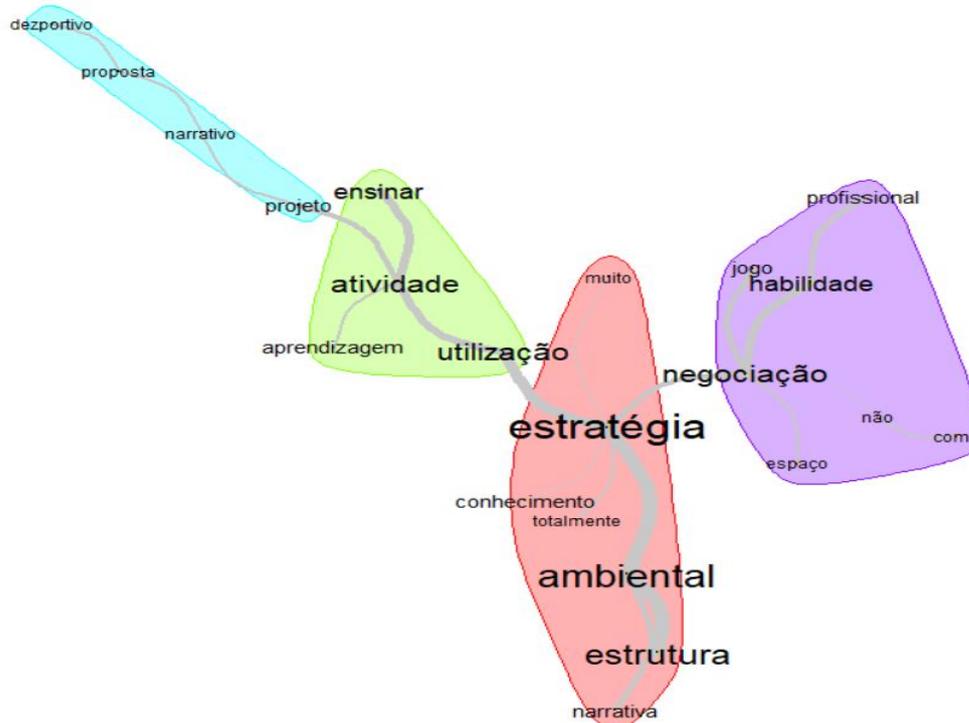
* $p \leq 0,05$.

Figura 97. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).



Para a questão que tratava da Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3), o *corpus* textual foi constituído por 17 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados por 8, 5 e 4 professores, respectivamente. Os textos foram separados em 17 segmentos de texto, dos quais emergiram 418 ocorrências, sendo 179 palavras distintas e 114 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 98), com destaque para as palavras “estratégia / estrutura / ambiental / conhecimento totalmente”, “negociação / jogo / habilidade / profissional” e “utilização / atividade / aprendizagem / ensinar”.

Figura 98. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Estrutura ambiental” (D4-Q3).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “estrutura ambiental”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Creio que essa estratégia de estrutura ambiental envolve maior concretude e poderá ser mais facilmente assimilada pelos alunos (id_2 - grupo_GAA).

Achei essas estratégias de negociação muito interessante e está totalmente relacionada com as estratégias de jogo (id_13 - grupo_GAA).

O autor, ao utilizar do método de oficina faz com que os alunos sejam os verdadeiros arquitetos de seus conhecimentos, uma vez que cada um tem o seu tempo e direito de se manifestar perante o grupo expondo suas dificuldades, necessidades e seus interesses (id_35 - grupo_GEF).

Na extremidade direita do gráfico (figura 98), ramificações de discreto calibre revelam as palavras “não / como” articuladas com o vocábulo “negociação”, resultante de posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação da questão, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Não consigo enxergar como a habilidade de negociação se relaciona com as outras duas desse tópico (id_6 - grupo_GAA).

Seria preciso testar na prática (id_10 - grupo_GAA).

A estruturara ambiental foi bem trabalhada com a narrativa do quarto do IVO, assim como os espaços e estratégias de jogo, após a equipe analisar em quais alas estavam jogando melhor ou não. Porém, a habilidade profissional de negociação não ficou muito evidente. (id_14 - grupo_GAA).

Acredito que essa questão da estrutura ambiental possa ser ampliada incluindo mais possibilidades (id_24 - grupo_GEF).

Porém, senti dificuldade de entendimento da relação com habilidade profissional de negociação (id_31 - grupo_GEF).

Os satisfatórios níveis de concordância manifestado pelos professores especialistas (GAA 87,50%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q4, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto

“DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia de autorregulatória de PROCURA DE AJUDA SOCIAL, iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda de pares, educadores e adultos (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de INTERAÇÃO SOCIAL e a habilidade profissional de GESTÃO DE PESSOAS.

Tabela 54. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25	0	0,00	4	25,00	10	62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	5,26	17	89,47	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

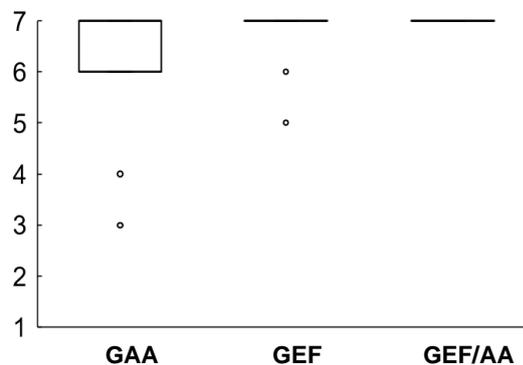
* $p \leq 0,05$.

Tabela 55. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

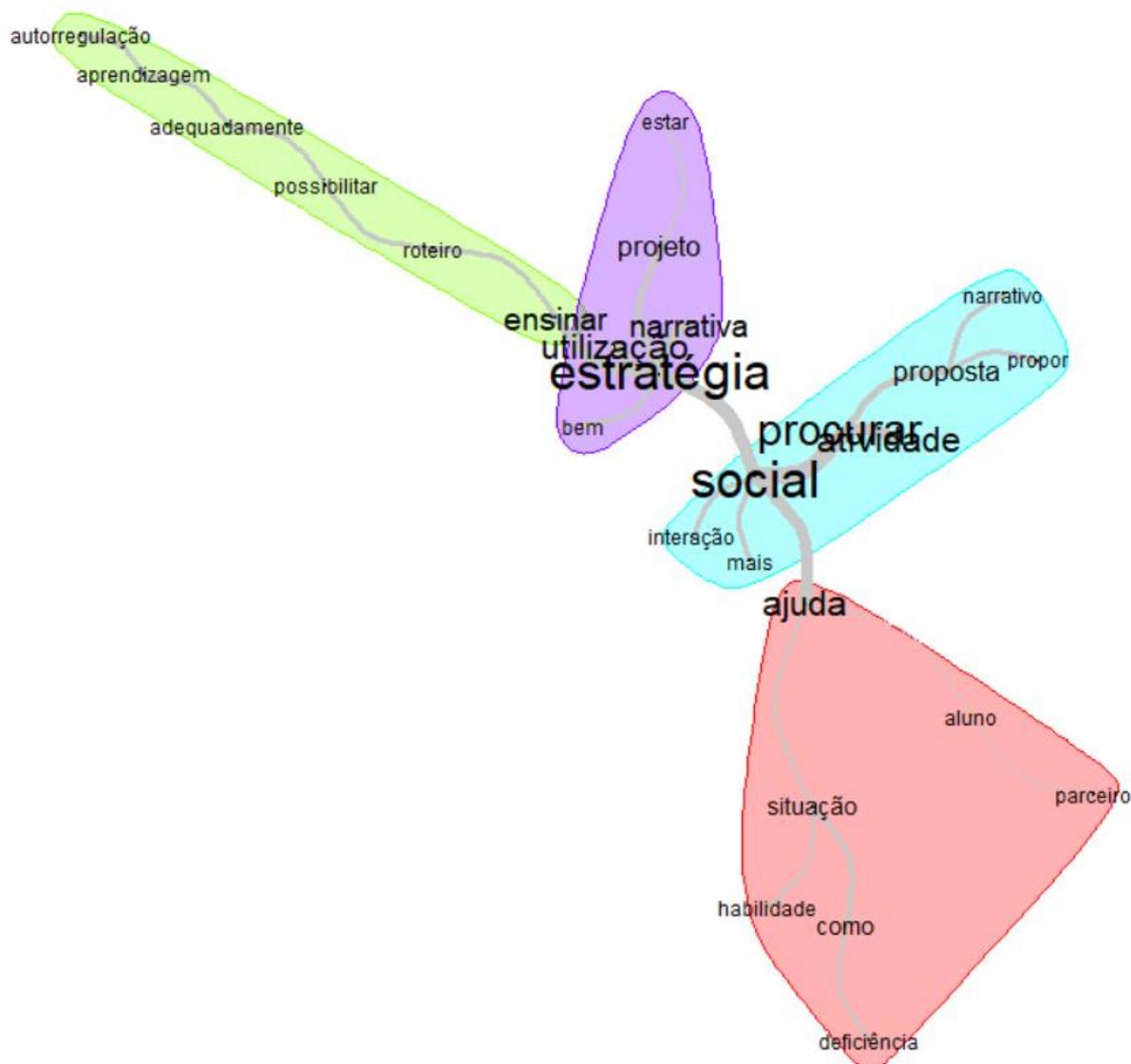
* $p \leq 0,05$.

Figura 99. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).



Para a questão que tratava do ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4), o *corpus* textual foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 5 e 4 professores. Os textos foram separados em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 518 ocorrências, sendo 231 palavras distintas e 152 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 100), com destaque para as palavras “social / procura / atividade”, “ajuda / aluno / parceiro / situação / aprendizagem”, “estratégia / utilização / narrativa” e “ensinar / roteiro / possibilitar”.

Figura 100. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Procurar ajuda social” (D4-Q4).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “procurar ajuda social”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Acredito que pedir ajuda social será mais facilmente assimilada pelos alunos (id_2 - grupo_GAA).

Sim, gostei muito. A narrativa e o roteiro de atividades possibilitam ensinar a utilização da estratégia de autorregulação da aprendizagem de procura social adequadamente (id_11 - grupo_GAA).

Da forma, como está desenvolvida no trabalho há uma concordância, entretanto fiquei pensando como isso se dará na prática, uma vez que em algumas situações as crianças só querem vencer e não sabem

trabalhar em equipe. Então, essa estratégia precisa ser muito bem trabalhada. (id_13 - grupo_GAA).

A procura de ajuda social foi uma habilidade bastante destacada nas narrativas, assim como as atividades propostas seguiram a mesma linha, promovendo situações/desafios em que os estudantes devem explorar melhor o ambiente social em busca de ajuda e cooperação. (id_15 - grupo_GAA).

Na narrativa dos personagens percebemos a alusão a utilização dessa estratégia (id_16 - grupo_GAA).

Uma das estratégias mais bem sucedida dentro dos esportes para pessoas com deficiência intelectual (Special Olympics) é o parceiro. Essa estratégia tem grande significado, pois ao se relacionar com outra pessoa sem deficiência, a relação social com o parceiro aumenta. Retomo aqui a proposta da criação dos personagens parceiros, onde cada um tem um papel importante no enredo criado pelo autor (id_35 - grupo_GEF).

O texto narrativo e propostas de atividades e se propõem a ensinar a utilização da estratégia de procura de ajuda social, ampliando as possibilidades de interação social (id_38 - grupo_GEF/AA).

Ponderações pontuais foram registradas pelos professores avaliadores apontando lacunas existentes nas relações estabelecidas entre a estratégia de autorregulação “procurar ajuda social” e a habilidade profissional “gestão de pessoas”:

Gerir pessoas se distancia de procurar ajuda social. Por mais que envolva os outros, são habilidades diferentes que demandam ações diferentes. O único ponto convergente são as interações sociais, pois nas duas situações é necessária a interação com o outro (id_6 - grupo_GAA).

Seria preciso testar na prática (id_10 - grupo_GAA).

Porém, senti dificuldade de entendimento da relação com habilidade profissional de gestão de pessoas (id_31 - grupo_GAA).

Uma sugestão de aprimoramento para a narrativa foi registrada por um dos avaliadores especialistas:

Penso que a sociedade brasileira ainda careça de preparo e valorização maior das pessoas com deficiência (neste caso, intelectual) para poderem dar suporte quando um indivíduo necessita de apoio (como descrito na questão). Por isso, é possível que a pessoa com deficiência encontre algumas barreiras que não foram citadas na narrativa. Sendo assim, seria relevante incluir no projeto estratégias de como lidar nestes casos de negligência ou de falta de suporte adequado se a criança ou adolescente deparar-se com esta situação (id_24 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 94,74; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q5, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “organização e transformação, iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de resolução de problemas e a habilidade profissional de orientação para servir.

Tabela 56. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	1 6,25	3 18,75	10 62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	0 0,00	3 15,79	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	

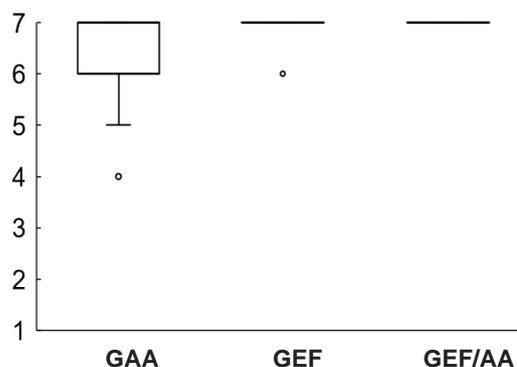
* $p \leq 0,05$.

Tabela 57. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,812
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	1,00	

* $p \leq 0,05$.

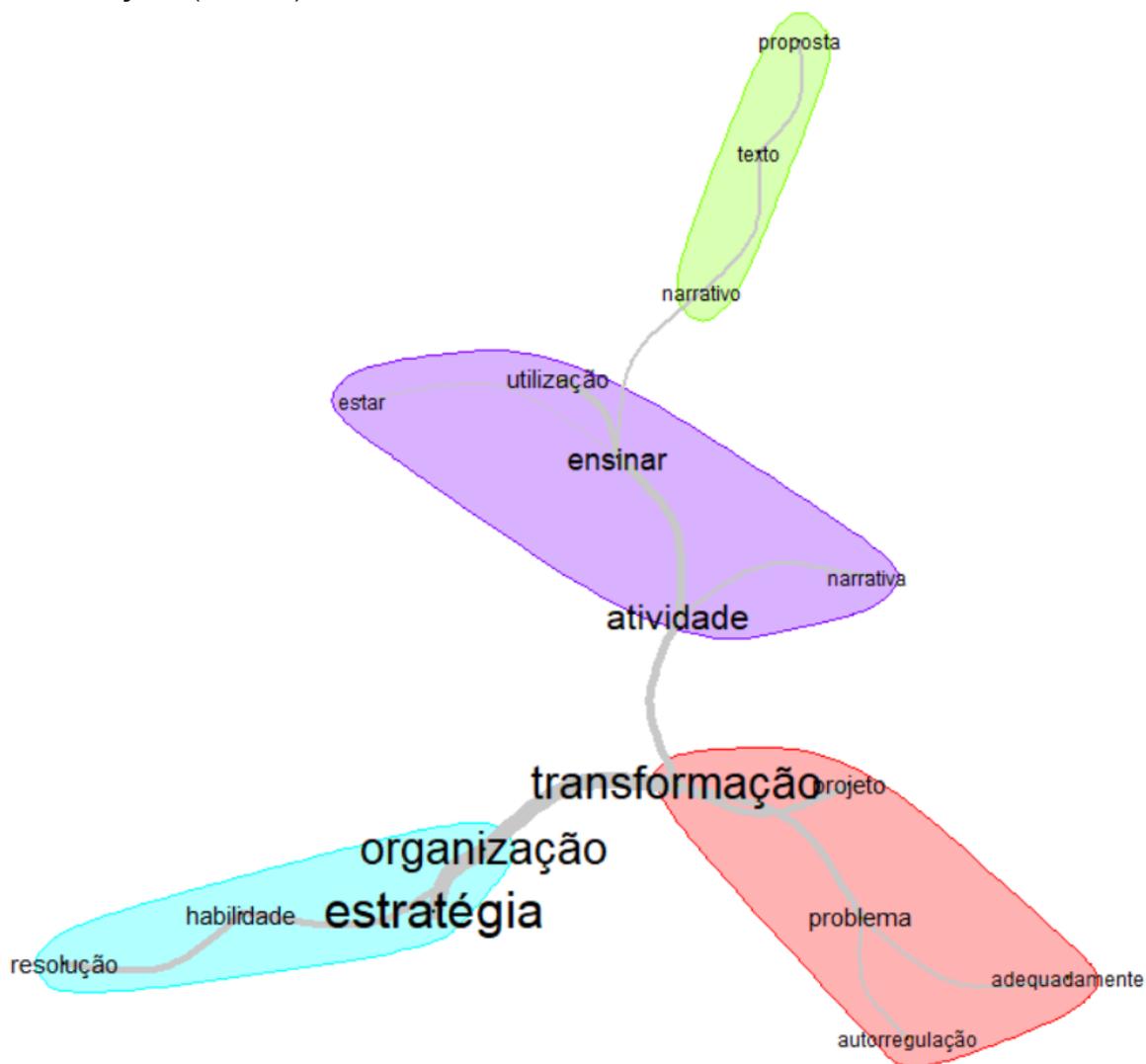
Figura 101. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).



Para a questão que tratava do ensino da estratégia de “organização e transformação” (D4-Q5), o *corpus* textual foi constituído por 14 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 7, 3 e 4 professores. Os textos foram separados em 14 segmentos de texto, dos quais emergiram 317 ocorrências, sendo 133 palavras distintas e 84 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 102), com destaque para as palavras “organização / transformação” que articulam-se em ramificações de notáveis calibres com as palavras “projeto / problema / autorregulação”, “organização / estratégia / habilidade /

resolução” e “atividade / ensinar / utilização”.

Figura 102. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Organização e transformação” (D4-Q5).



As análises corroboram com as afirmativas acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “Organização e transformação”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Foi observado no projeto. A narrativa e o roteiro de atividades possibilitam ensinar a utilização da estratégia de autorregulação de organização e transformação adequadamente, resultando na transferência dos conhecimentos para as habilidades de resolução de problemas no esporte e trabalho (id_1 - grupo_GAA).

Essa definição está muito bem alinhada com a estratégia e a habilidade [...] (id_13 - grupo_GAA).

A estratégia de organização e transformação foi bem trabalhada ao longo do projeto. (id_14 - grupo_GAA).

Fundamentado na metodologia do ensino autorregulado, o autor articula a estratégia de autorregulação de Organização e Transformação com a habilidade esportiva de Resolução de Problemas com a habilidade profissional adequadamente. (id_35 - grupo_GAA).

O contexto apresentado na narrativa deixa isto evidente. O texto narrativo e propostas de atividades contribuem para ensinar a utilização da estratégia de organização e transformação. (id_39 - grupo_GAA).

Sim! Ele vai de encontro com a ideia de treinar o indivíduo pela atividade, para convívio na sociedade e sua vida (id_42 - grupo_GAA).

Ponderações pontuais foram registradas pelos professores avaliadores apontando lacunas existentes nas relações estabelecidas entre a estratégia de autorregulação “organização e transformação” e a habilidade profissional “orientação para servir”:

Não estou plenamente certa sobre a Orientação para servir (id_1 - grupo_GAA).

A estratégia de reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem é mais difícil e demanda mais recursos cognitivos. Possivelmente haverá dificuldade maior em seu emprego (id_2 - grupo_GAA).

A estratégia de organização e transformação dialoga com a habilidade esportiva de resolução de problemas. Mas não vejo como a orientação para servir se relaciona com as demais (id_6 - grupo_GAA).

Seria preciso testar na prática (id_10 - grupo_GAA).

Porém, senti dificuldade de entender a relação entre todas elas talvez por falta de conhecimento. (id_31 - grupo_GEF).

Os satisfatórios níveis de concordância apresentados pelos professores especialistas (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q6, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar adequadamente a utilização estratégia autorregulatória de “procura de informação” (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de “tomada de decisão” e a habilidade profissional de “capacidade de julgamento e tomada de decisão”.

A análise de variância não paramétrica revelou diferença estatística entre os valores dos níveis de concordância apresentados entre os grupos GAA e GEF. Apesar

dos valores de M_d e M_o alcançarem o valor máximo da escala (7), a medida de variabilidade IQR apresentou diferenças entre os grupos, possibilitando afirmar que o grupo GEF foi mais favorável ao reconhecimento do potencial do projeto “DEZPORTIVO” para o ensino da estratégia de “procura de informação”.

Tabela 58. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT						
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	p diferença	
GAA	0	0,00	0	0,00	1	6,25	2	12,50	3	18,75	10	62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	18	94,74	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,29	6	85,71	

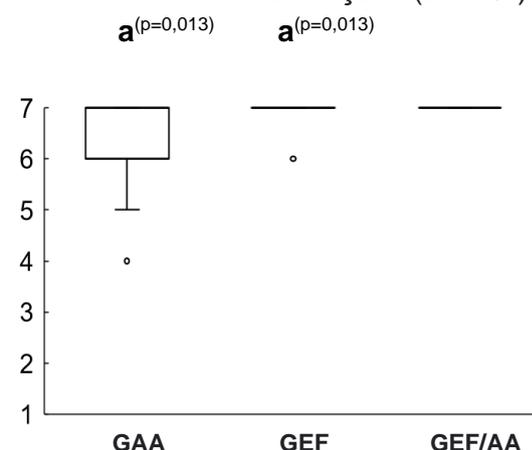
* $p \leq 0,05$.

Tabela 59. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).

	M_d	M_o	IQR		p diferença
GAA^a	7,0	7	1,00		Kruskal-Wallis 0,043
GEF^a	7,0	7	0,00		
GEF/AA	7,0	7	0,00		

^a diferença estatística GAA x GEF ($p \leq 0,05$).

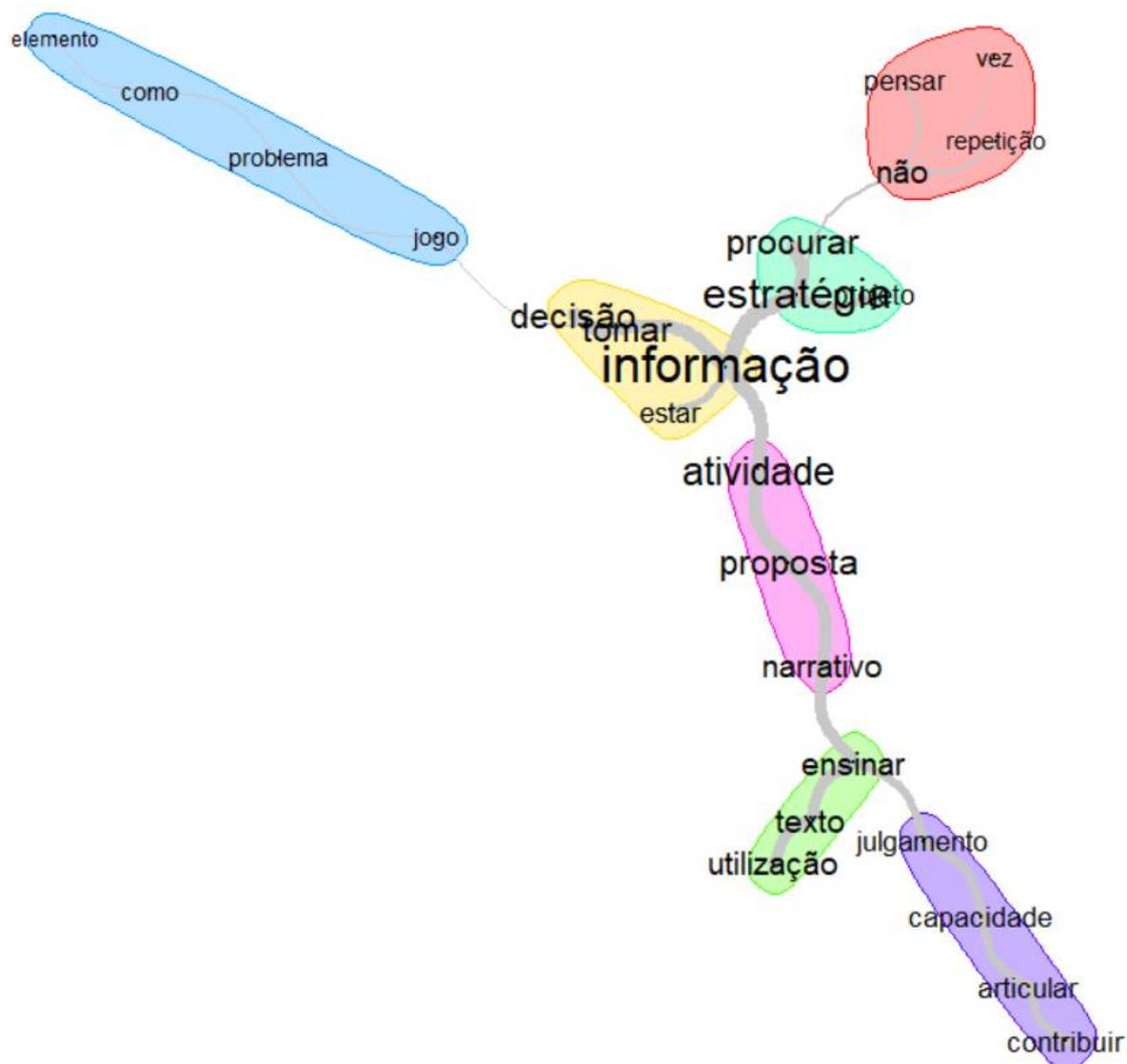
Figura 103. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6).



Para a questão que tratava do ensino da estratégia de “Procura de informação” (D4-Q6), o *corpus* textual foi constituído por 14 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 7, 3 e 4 professores. Os textos foram separados em 19 segmentos de texto, dos quais emergiram 536 ocorrências, sendo 241 palavras distintas e 170 com uma única ocorrência. Foi gerado o gráfico a seguir (figura 104), com destaque para comunidades de palavras “informação / tomar / decisão”, “procurar / estratégia / projeto”, “jogo / problema / como / elemento”, “atividade / proposta / narrativo”, “ensinar / texto / utilização” e “julgamento / capacidade / articular / contribuir”.

Figura 104. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Procura de

informação” (D4-Q6).



As análises permitem inferir que a proposta está adequada para o ensino da estratégia de “procura de informação” em articulação com a habilidade esportiva de “tomada de decisão” e a habilidade profissional de “capacidade de julgamento e tomada de decisão”, conforme representado nos excertos:

Foi percebido no projeto. O texto narrativo e propostas de atividades contribuem para ensinar a utilização da estratégia de procura de informação e se articula com a tomada de decisão e capacidade de julgamento (id_7 - grupo_GAA).

Em várias atividades propostas os estudantes foram estimulados à buscar informações complementares sobre regras do jogo, suas peculiaridades, possibilidades de adaptação dos jogos, entre outros aspectos, para tomada de decisões (id_15 - grupo_GAA).

Essa estratégia está relacionada com a habilidade, porém há a necessidade de ajuste, pois nem sempre o pensamos na teoria se dá na prática, uma vez que as vezes a procura de informação não influencia a tomada de decisão, mas orienta o planejamento, o estabelecimento de metas, os objetivos e até a reorganização da ação (id_13 - grupo_GAA).

A ousadia do autor em propor o esporte como ferramenta motivadora para o aprendizado da autorregulação está no princípio da imprevisibilidade constante, proporcionada pelos jogos ao seu praticante que tem como tarefa resolver os problemas permanentemente. Portanto, a cada ação do adversário há a necessidade de se adequar as novas exigências, fazendo com que não ocorra a repetição do mesmo gesto [...] (id_35 - grupo_GEF).

Na extremidade superior direita do gráfico (figura 104), ramificações de discreto calibre revelam a comunidade de palavras “não / pensar / repetição / vez”, oriunda de posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação da questão, conforme ilustrado no excerto a seguir:

A estratégia de adquirir informação extra de fontes não sociais será muito desafiadora pois depende de recursos cognitivos mais complexas. Creio que exigirá um treinamento maior em termos de número e tempo de intervenção. (id_2 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q7, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “tomada de apontamentos”, esforços para registrar acontecimentos ou resultados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de “leitura de jogo e comportamento tático” e a habilidade profissional de “criatividade”.

Tabela 60. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT			p
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		diferença
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	2 12,50	12 75,00			Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 10,53	17 89,47			
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00			0,700

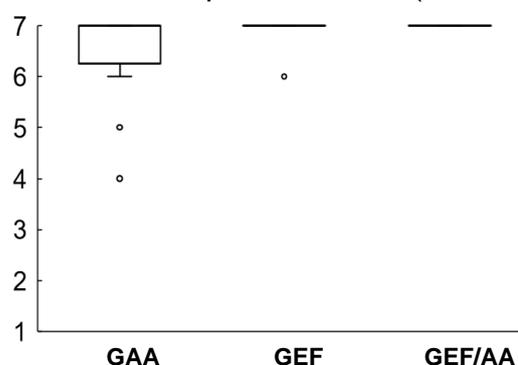
*p≤0,05.

Tabela 61. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,246
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

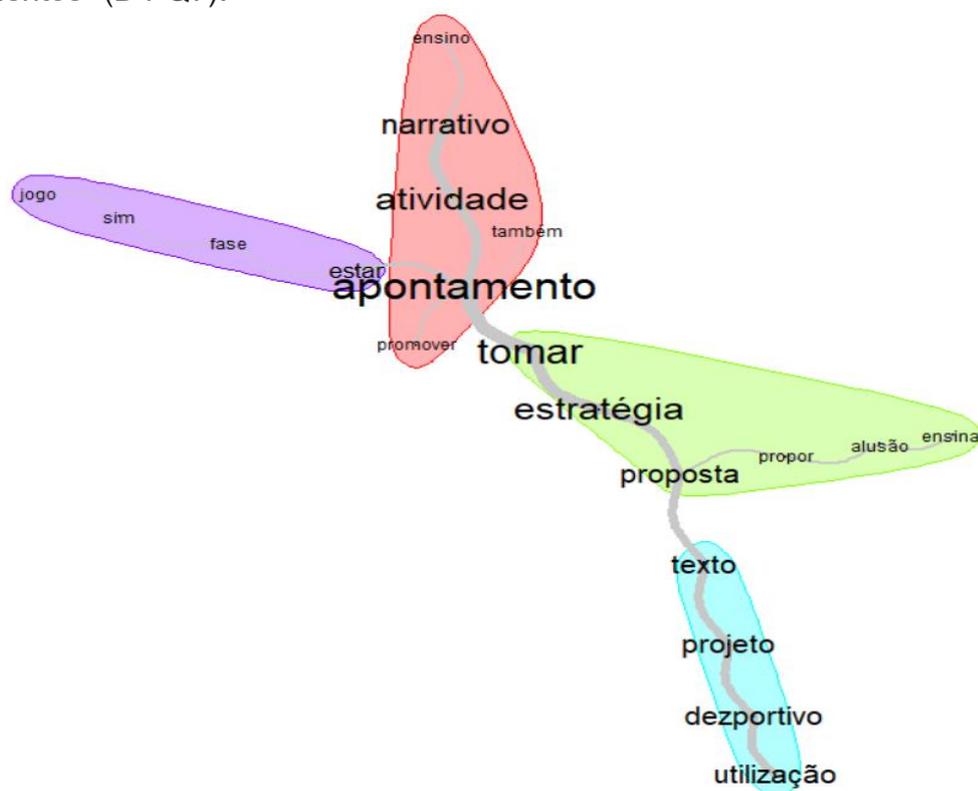
*p≤0,05.

Figura 105. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).



Para a questão que tratava do Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7), o *corpus* textual foi constituído por 14 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 8, 2 e 4 professores. Os textos foram separados em 15 segmentos de texto, dos quais emergiram 383 ocorrências, sendo 160 palavras distintas e 106 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 106), com destaque para as palavras “tomar / apontamento / narrativo / ensino”, “estratégia / proposta / ensinar” e “estar / fase / sim / jogo”.

Figura 106. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Tomada de apontamentos” (D4-Q7).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “Tomada de apontamentos”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Sim, estão de acordo. Os apontamentos influenciam na leitura de jogo e comportamento tático, permitindo o desenvolvimento das 3 fases da PLEA. Planejar, executar e avaliar (id_13 - grupo_GAA).

As planilhas para apontamentos, assim como as entrevistas, permitiram que essa estratégia de tomada de apontamentos fosse bem trabalhada. (id_14 - grupo_GAA).

Sim, juntamente com a busca de informações os participantes do jogo (tanto nas narrativas quanto nas atividades, são estimulados a fazer registro e organizar as informações, inclusive para comparação de desempenhos, para pontuações (Scout). Embora seja uma habilidade típica da fase de execução, é explorada também nas outras fases em função do caráter interfases do PLEA, Planejar, Executar e Avaliar. (id_15 - grupo_GAA).

Uma ressalva pontual acerca da questão (D4-Q7) fez menção à possibilidade de treinamento específico para aprimoramento da habilidade de “tomada de apontamentos”:

Terá havido treinamento específico dessa habilidade para o contexto das aprendizagens? (id_10 - grupo_AA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q8, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “repetição e memorização”, iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de “treinamento técnico e tático” e a habilidade profissional de “coordenação”.

Tabela 62. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25	3	18,75	11	68,75	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	2	10,53	1	5,26	15	78,95	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

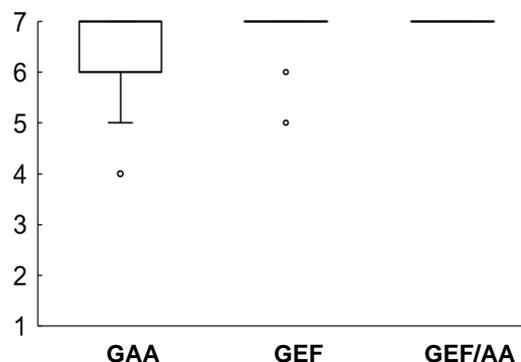
*p<0,05.

Tabela 63. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,243
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p ≤ 0,05.

Figura 107. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8).



Para a questão que tratava da Ensino da Estratégia de “Repetição e memorização” (D4-Q8), o *corpus* textual foi constituído por 13 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 6, 3 e 4 professores. Os textos foram separados em 32 segmentos de texto, dos quais emergiram 1003 ocorrências, sendo 361 palavras distintas e 227 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 108), com destaque para as palavras “memorização / narrativo / proposta”, “repetição / atividade / treinamento / estratégia” e “aluno / tentativa / solução / processo”.

As análises corroboram para afirmar o potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “Repetição e memorização”, conforme destacado nos excertos a seguir:

A estratégia de repetição e memorização e as iniciativas e esforços para memorizar fatos ou dados será, igualmente, desafiadora pois depende de recursos cognitivos mais complexas. Creio que exigirá um treinamento maior em termos de número e tempo de intervenção (id_2 - grupo_GAA).

Sim, estão em acordo. O texto narrativo e propostas de atividades do projeto DEZPORTIVO se propõe a ensinar a utilização da estratégia de repetição e memorização (id_13 - grupo_GAA).

A estratégia foi bem trabalhada ao longo do projeto. O texto narrativo e propostas de atividades do projeto DEZPORTIVO promovem o ensino da utilização da estratégia de repetição e memorização (id_14 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q9, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “auto-consequências”, imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de “autopercepção do desempenho” e a habilidade profissional de “inteligência emocional”.

Tabela 64. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25	4	25,00	10	62,50	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	15,79	16	84,21	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,29	6	85,71	

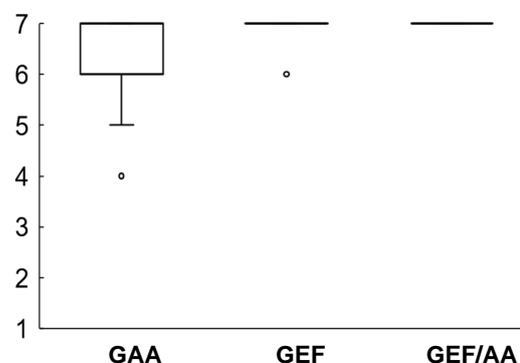
* $p \leq 0,05$.

Tabela 65. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,275
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

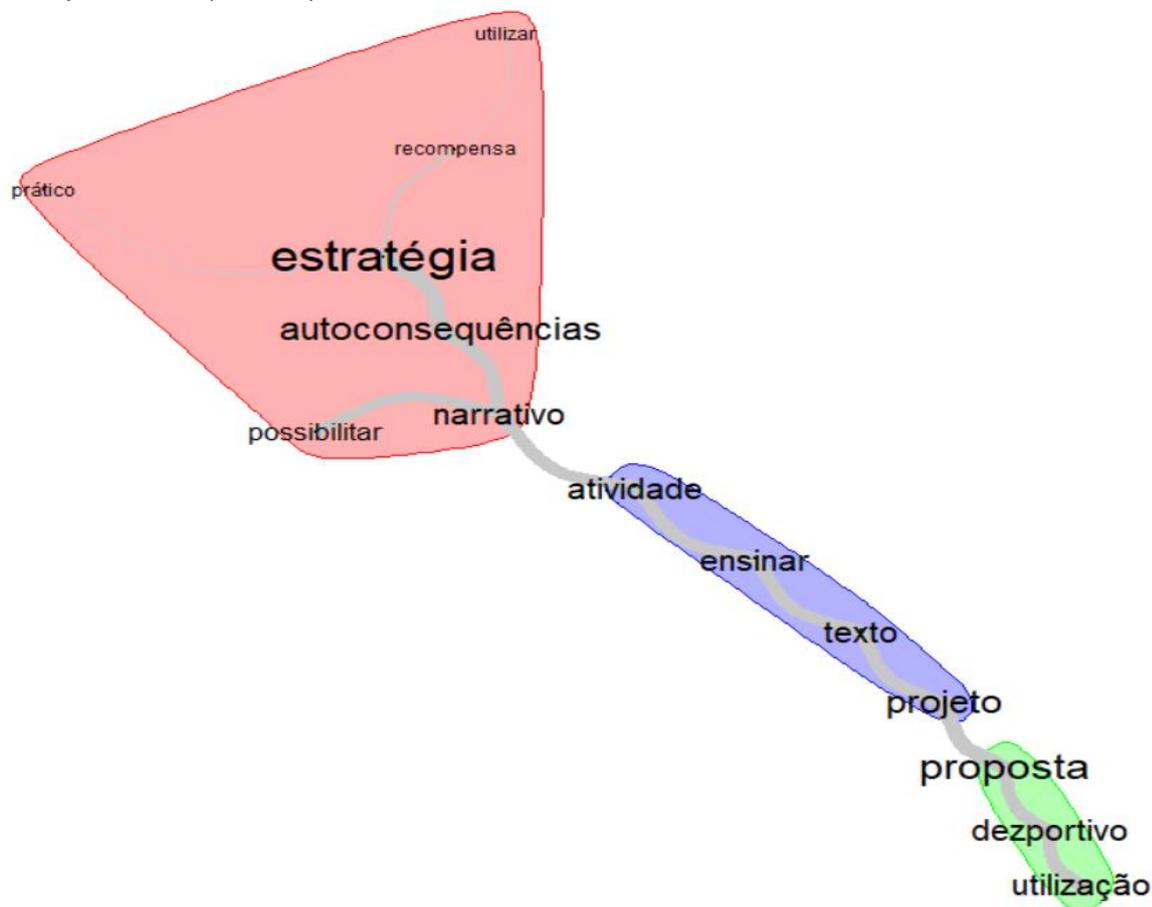
* $p \leq 0,05$.

Figura 109. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).



Para a questão que tratava do Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9), o *corpus* textual foi constituído por 16 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 7, 5 e 4 professores. Os textos foram separados em 17 segmentos de texto, dos quais emergiram 415 ocorrências, sendo 190 palavras distintas e 125 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 110), com destaque para as palavras “estratégia / autoconsequências / recompensa / utilizar”, “atividade / ensinar / texto / projeto” e “proposta / DEZPORTIVO / utilização”.

Figura 110. Gráfico da análise de similitude: Ensino da estratégia de “Auto-consequências” (D4-Q9).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “auto-consequências”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Essa estratégia se aproxima da metodologia de gameificação, a qual atualmente tem sido bastante utilizada na educação formal (id_24 - grupo_GEF).

Sim, pois devido a proposta ela deixa bem claro que o ensino da percepção da inteligência emocional e auto percepção de desempenho é essencial para o contexto do projeto. (id_32 - grupo_GEF).

O contexto apresentado na narrativa deixa isto evidente. O texto narrativo e propostas de atividades do projeto DEZPORTIVO possibilitam ensinar a utilização da estratégia de autoconsequências. (id_39 - grupo_GEF/AA).

Pontualmente, foram registrados posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação da questão conforme ilustrado nos excertos a seguir:

A estratégia de autoconsequências, imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados será, igualmente, desafiadora pois depende de recursos cognitivos mais complexas. Creio que exigirá um treinamento maior em termos de número e tempo de intervenção (id_2 - grupo_GAA)

A proposta é boa, porém, precisa ser aplicada e verificada sua eficácia na prática (id_34 - grupo_GEF).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%) na questão D4-Q10, permitem inferir que o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização da estratégia autorregulatória de “revisão de dados”, esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de análise estatística de jogo e a habilidade profissional de flexibilidade cognitiva.

Tabela 66. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT		
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		p
									diferença
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 12,50	1 6,25	3 18,75	10 62,50		Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	0 0,00	3 15,79	15 78,95		
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,632	

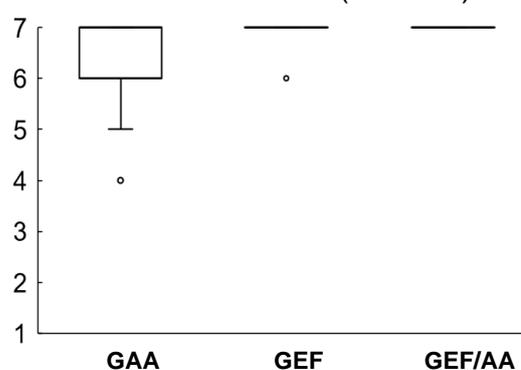
* $p \leq 0,05$.

Tabela 67. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).

	M_d	M_o	IQR		p
					diferença
GAA	7,0	7	1,00		Kruskal-Wallis 0,156
GEF	7,0	7	0,00		
GEF/AA	7,0	7	0,00		

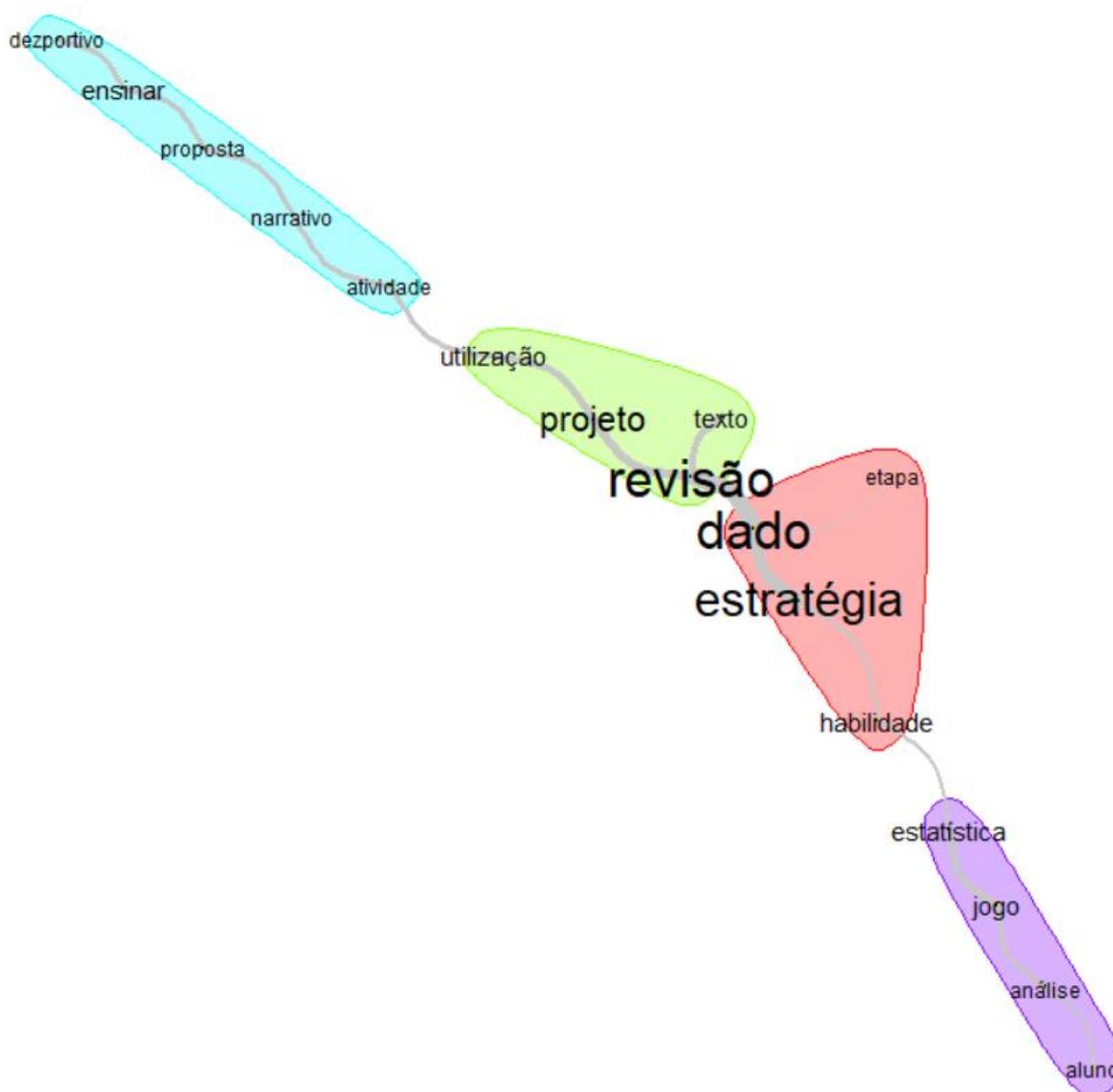
* $p \leq 0,05$.

Figura 111. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).



Para a questão que tratava da Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10), o *corpus* textual foi constituído por 16 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 3 e 4 professores. Os textos foram separados em 17 segmentos de texto, dos quais emergiram 394 ocorrências, sendo 194 palavras distintas e 137 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 112), com destaque para as palavras “revisão / dado / estratégia / habilidade” e “estatística / jogo / análise / aluno”.

Figura 112. Gráfico da análise de similitude: Ensino da Estratégia de “Revisão de dados” (D4-Q10).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial do material didático para o ensino da estratégia autorregulatória de “Revisão de dados”, conforme destacado nos excertos a seguir:

Todas as estratégias trabalhadas estão muito bem alocadas no desenvolvimento do projeto e o destaque principal está na possibilidade de transferências das habilidades desenvolvidas no esporte para outros contextos pessoais/escolares/profissionais (id_4 - grupo_GAA).

O texto favorece a aquisição dessa estratégia de revisão de dados (id_7 - grupo_GAA).

Sim. A narrativa da entrevista de IVO com Sr. R.C (Parte VIII) evidencia essa habilidade de revisão de dados. Nessa etapa eliminatória, a revisão de dados foi bastante reforçada em situações de comparações de desempenho, por exemplo, entre outras (id_15 - grupo_GAA).

Parte importante da etapa reflexiva, vai auxiliar cada um a perceber o quanto do seu potencial precisa ser utilizado para atingir o objetivo (id_18 - grupo_GEF).

Houve por parte do autor zelo em ensinar a análise estatística do jogo, considerando que essa tarefa é complexa mesmo para os alunos sem deficiência (id_35 - grupo_GEF).

A revisão dos dados indica se as orientações dadas pelo projeto ainda é o caminho a seguir e o que fazer em casos de os objetivos não serem alcançados (id_42 - grupo_GEF).

Foram registrados posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação acerca da questão, conforme ilustrado nos excertos a seguir:

A estratégia de revisão de dados, esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito será, mais ainda, desafiadora pois depende de recursos cognitivos mais complexas. Creio que exigirá um treinamento maior em termos de número e tempo de intervenção (id_2 - grupo_GAA).

Para todas as respostas há que se considerar que alguns estudantes precisarão de releitura, outros exemplos e discussões acerca de cada etapa (id_5 - grupo_GAA).

Normalmente, estratégia como esta deve ser objeto de treinamento específico (id_10 - grupo_GAA).

Temos grande dificuldade com as questões de revisão de dados e estatísticas de jogo, por isso não estou decidido (id_34 - grupo_GEF).

Com base nos percentuais médios dos níveis de concordância, neutralidade e discordância na dimensão 4 do questionário para os grupos GAA (90,63%; 8,13%; 1,25%), GEF (98,42%; 1,58%; 0,00%) e GEF/AA (100,00%; 0,00%; 0,00%), respectivamente, é possível estabelecer a relação entre a aprendizagem das

estratégias de AA e a transferência de tais conhecimentos para a promoção da AA das respectivas habilidades profissionais. Destaque evidenciado para o grupo EF/AA, constituído por professores com ambas as formações (EF e AA) que apontou 100,00% de concordância para todas as questões da dimensão 4. Entretanto, parte dos professores do grupo GAA (8,13%) não demonstraram estarem decididos sobre as relações estabelecidas pelo material didático “DEZPORTIVO” (narrativa, roteiro de atividades e dinâmica para feedbacks) com o desenvolvimento da AA das habilidades profissionais.

Ainda vale ressaltar que parte das dissertações dos professores especialistas avaliadores apontavam para o fato de determinadas estratégias de AA, como o caso da “procura de informação” (D4-Q6), em que se encontrou diferenças estatísticas na comparação entre os grupos, serem mais complexas que outras, o que justificaria a dificuldade das pessoas com DI em desenvolvê-las. Ou seja, a ausência de conhecimento sobre determinada estratégia mais complexa repercutiu em dúvidas sobre a compreensão, interesse e dedicação dos alunos para o alcance da AA da respectiva habilidade profissional articulada à estratégia em questão.

As ponderações registradas pelo grupo GAA alertam para a exigência de maior atenção por parte dos professores interessados na utilização do material, a quem ficaria atribuída a responsabilidade de mediar e estimular as relações de estímulo e transferência dos conhecimentos para favorecimento do processo de AA das habilidades profissionais.

Neste ponto, vale salientar que o documento “Material de Apoio aos Professores para mediação das discussões sobre a narrativa (guia para a narrativa e discussões sobre as atividades realizadas)”, não foi disponibilizado para análise pelos especialistas. Considerando que neste material também existem informações e orientações sobre como os professores podem incluir discussões sobre a articulação das experiências vivenciadas no projeto, com as possibilidades de transferências dos conhecimentos para o contexto da AA das habilidades profissionais, interpreta-se que algumas das ponderações poderiam não existir. Ou seja, o pequeno percentual médio de profissionais especialistas não decididos (4,19%) e/ou que discordaram das afirmações (2,20%) poderiam chegar próximos da nulidade. Portanto, torna-se relevante considerar, para o momento, que os professores interessados no trabalho com o material didático “DEZPORTIVO” poderão contar com mais este recurso para mediação junto aos alunos.

Pôde-se inferir a partir da limitação de não aplicação da proposta e, portanto, dúvidas pontuais dos professores especialistas (GAA) sobre o potencial do projeto “DEZPORTIVO”, que o contexto da AA das habilidades profissionais seja considerado como um campo para transferência apresentada para mediação pelos professores como possibilidade de articulação com as estratégias de AA e habilidades esportivas ensinadas.

Sobre esta questão, Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013), advertem que cabe ao professor conduzir o aluno a refletir sobre suas ações durante o processo de aprendizagem. Portanto, é relevante destacar que o trabalho docente deve ser guiado pela interação entre professor e aluno a todo tempo: antes, durante e depois da realização das atividades, num processo de análise e avaliação contínua do alcance ou não da meta pretendida.

Os percentuais de concordância nesta dimensão, 90,63%, 98,42%, e 100,00% para os grupos GAA, GEF e GEFAA, respectivamente corroboram para destacar a relevância de propostas como o “DEZPORTIVO” com as pesquisas que realçam a importância de investimento em intervenções que potencializam a aprendizagem dos estudantes, utilizando-se do trabalho com estratégias de aprendizagem que, fundamentalmente, envolvem o uso da cognição, metacognição, motivação, afeto, comportamento, levando ao aumento da probabilidade de sucesso na aprendizagem, fortalecendo a capacidade de resolver problemas (BZUNECK; BORICHOVITCH, 2020).

6.2.5 Dimensão 5: Possibilidades didáticas e transferência.

Na Dimensão 5, “Possibilidades didáticas e transferência”, foram propostas questões específicas que permitiram avaliar:

- D5-Q1(a): Promoção do interesse dos alunos.
- D5-Q1(b): Relações com o cotidiano.
- D5-Q1(c): Aprendizagem das estratégias AA.
- D5-Q1(d): Aprendizagem do modelo PLEA.
- D5-Q1(e): Promoção da AA dos alunos.
- D5-Q2: Estímulo ao recurso de tutoria.
- D5-Q3: Jogos para aprender as estratégias AA.
- D5-Q4: Feedbacks para aprender estratégias AA.
- D5-Q5: Estimula AA de habilidades profissionais.
- D5-Q6: Transferência do conhecimento.
- D5-Q7: Potencial inovação da prática docente.

Foram identificados elevados níveis de concordância dos professores avaliadores de todos os grupos (GAA, GEF e GEF/AA) para todas as questões constituintes da Dimensão 5 de avaliação da proposta do projeto / material didático “DEZPORTIVO”. Não foram encontradas diferenças significativas nas comparações das proporções dos níveis de concordância apresentados pelos grupos de professores. Os valores médios dos níveis de concordância (%) na Dimensão 5 para os grupos GAA, GEF e GEF/AA foram respectivamente 92,61%, 99,04% e 100,00% (para % de concordância); 3,98%, 0,96% e 0,00% (para % de neutralidade); 3,41%, 0,00% e 0,00% (para % de discordância).

A seguir, estão apresentados os gráficos com os dados representativos dos níveis de concordância para cada uma das questões (Dimensão 5) conforme posicionamento de cada um dos grupos GAA (figura 113), GEF (figura 114) e GEF/AA (figura 115).

Figura 113. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GAA.

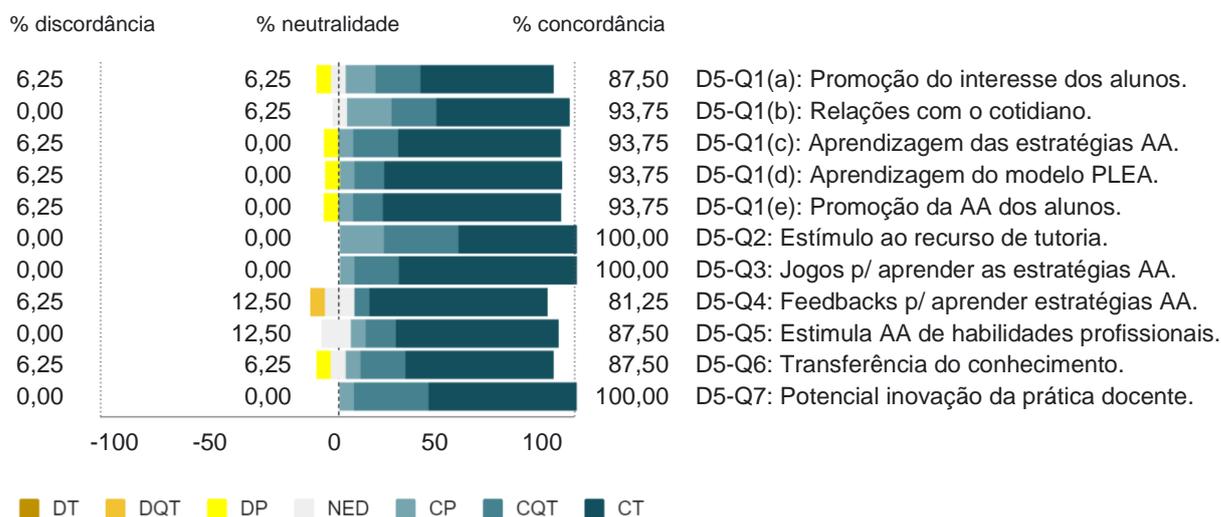


Figura 114. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GEF.

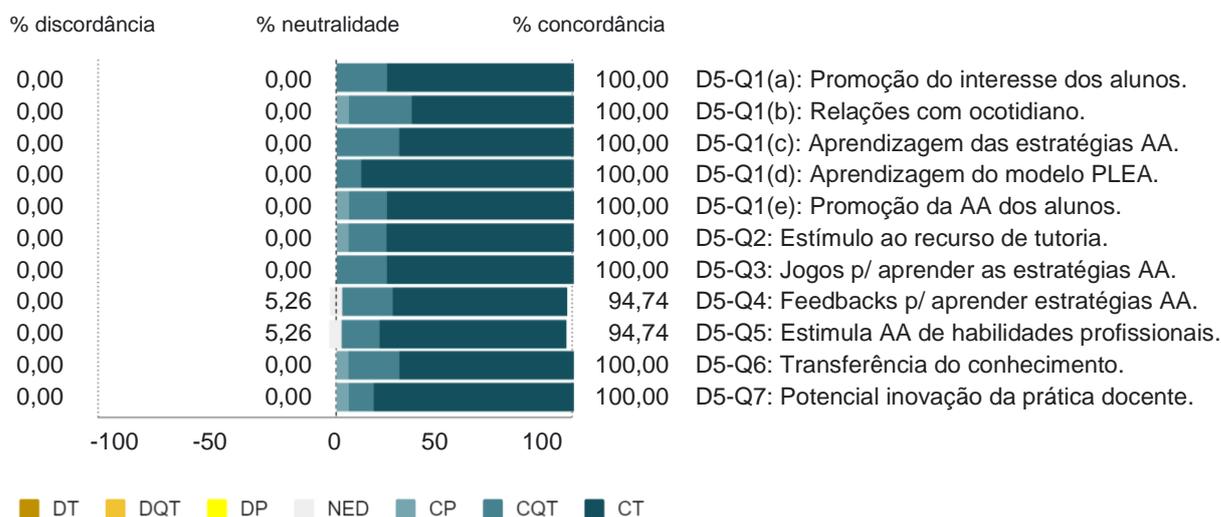
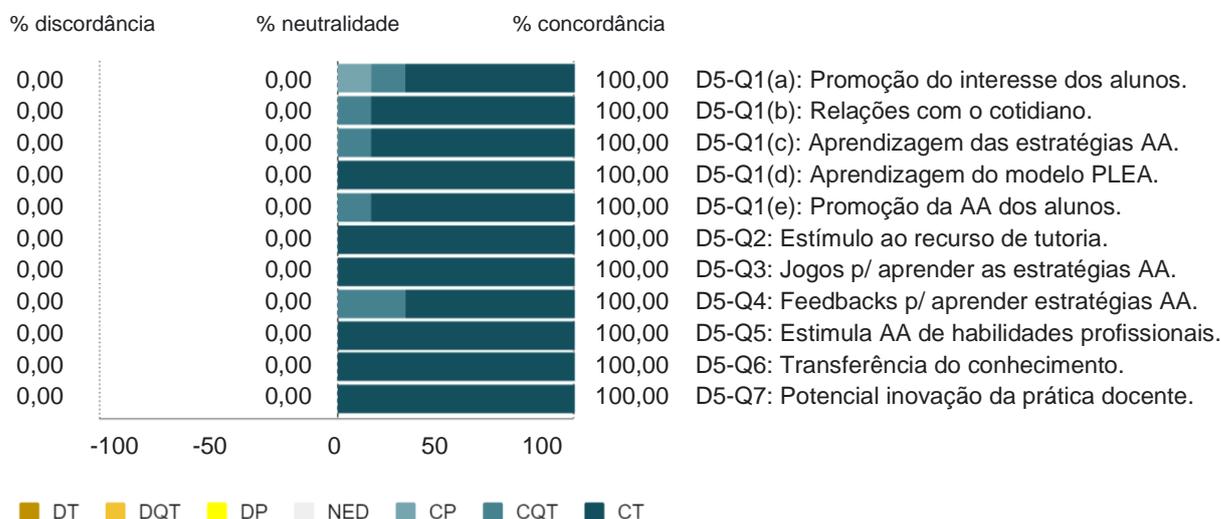


Figura 115. Nível de concordância: Dimensão 5 - Grupo GEF/AA.



Para esta dimensão, nas respostas objetivas que recorriam à escala likert, os valores de mediana esteve entre 6,5 e 7 enquanto os valores de moda foram iguais a 7 para todas as questões. Isto representa opções “concordo quase totalmente” e “concordo totalmente”, reafirmando os elevados níveis de concordância acerca dos tópicos avaliados, o que remete à avaliação positiva da proposta pelos professores que, predominantemente, julgaram a proposta como adequada acerca de suas possibilidades didáticas e seu potencial de promoção da transferência do aprendizado para outros contextos, mais especificamente, nas atividades escolares e profissionais.

A seguir, são apresentados os dados e análises para cada questão constituinte da Dimensão 5 de Avaliação.

Os satisfatórios níveis de concordância dos professores especialistas (GAA 87,50%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) na questão D5-Q1(a), permitem advogar acerca do potencial do material didático “DEZPORTIVO” para promoção do interesse dos alunos.

Tabela 68. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	2 12,50	3 18,75	9 56,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	4 21,05	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	1 14,29	5 71,43	0,520

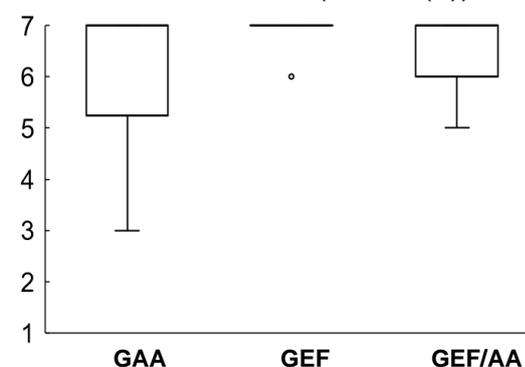
* $p \leq 0,05$.

Tabela 69. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	Kruskal-Wallis 0,220
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,50	

* $p \leq 0,05$.

Figura 116. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Promoção do interesse dos alunos (D5-Q1(a)).



No que se refere ao estabelecimento de relações adequadas com o cotidiano dos alunos (D5-Q1(b)), a avaliação dos professores especialistas revelou satisfatórios níveis de concordância (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%).

Neste sentido, assimila-se a correspondência da história-fermenta com o propósito de estimular o pertencimento (situações do cotidiano dos alunos) e ilustrar modelos de comportamentos autorregulados competentes, instigando os alunos à autodeterminação. Assim, constatou-se a empatia dos professores avaliadores com a história-ferramenta e seus personagens criados para representarem modelos de comportamentos e pensamentos, o que favorece a promoção dos comportamentos autorregulados para o alcance de objetivos (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a).

Tabela 70. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	3 18,75	3 18,75	9 56,25	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	5 26,32	13 68,42	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,654

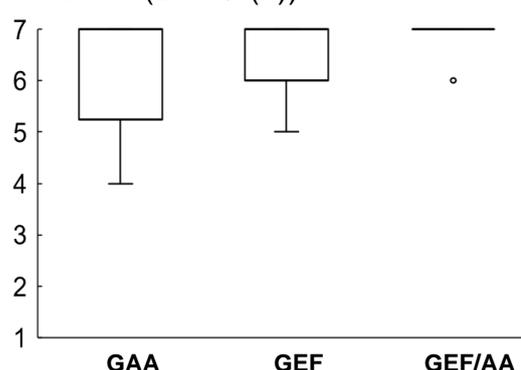
* $p \leq 0,05$.

Tabela 71. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,25	Kruskal-Wallis 0,264
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

Figura 117. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Relações com o cotidiano (D5-Q1(b)).



Os satisfatórios níveis de concordância dos professores especialistas nas questões D5-Q1(c) (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) e D5-Q1(d) (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) permitem inferir que o material é adequado para estimular e possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem das estratégias de AA e modelo PLEA, respectivamente.

Tabela 72. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	0 0,00	1 6,25	3 18,75	11 68,75	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	5 26,32	14 73,68	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,810

*p≤0,05.

Tabela 73. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,705
GEF	7,0	7	0,50	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 118. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Aprendizagem das estratégias AA (D5-Q1(c)).

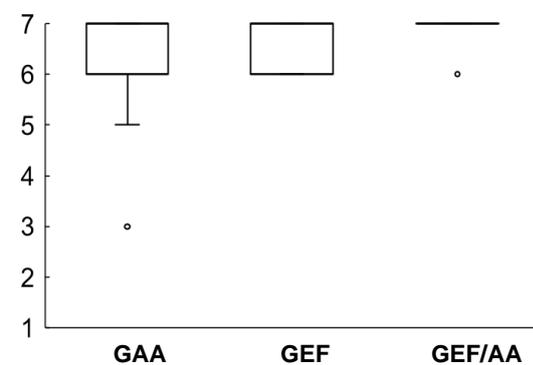


Tabela 74. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	0 0,00	1 6,25	2 12,50	12 75,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 10,53	17 89,47	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,700

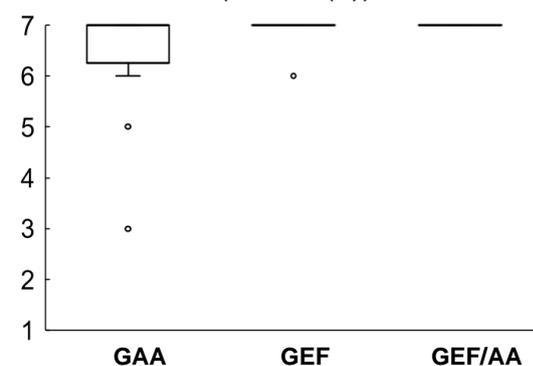
*p≤0,05.

Tabela 75. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,246
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

*p≤0,05.

Figura 119. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Aprendizagem do modelo PLEA (D5-Q1(d)).



Os satisfatórios níveis de concordância dos professores especialistas (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) na questão D5-Q1(e), permitem inferir que o material didático proposto tem potencial para promover a autorregulação dos alunos.

Tabela 76. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT	p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	0 0,00	1 6,25	2 12,50	12 75,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	3 15,79	15 78,95	
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 14,29	6 85,71	0,976

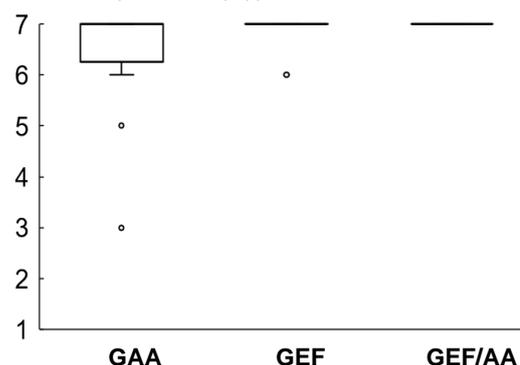
* $p \leq 0,05$.

Tabela 77. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,843
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

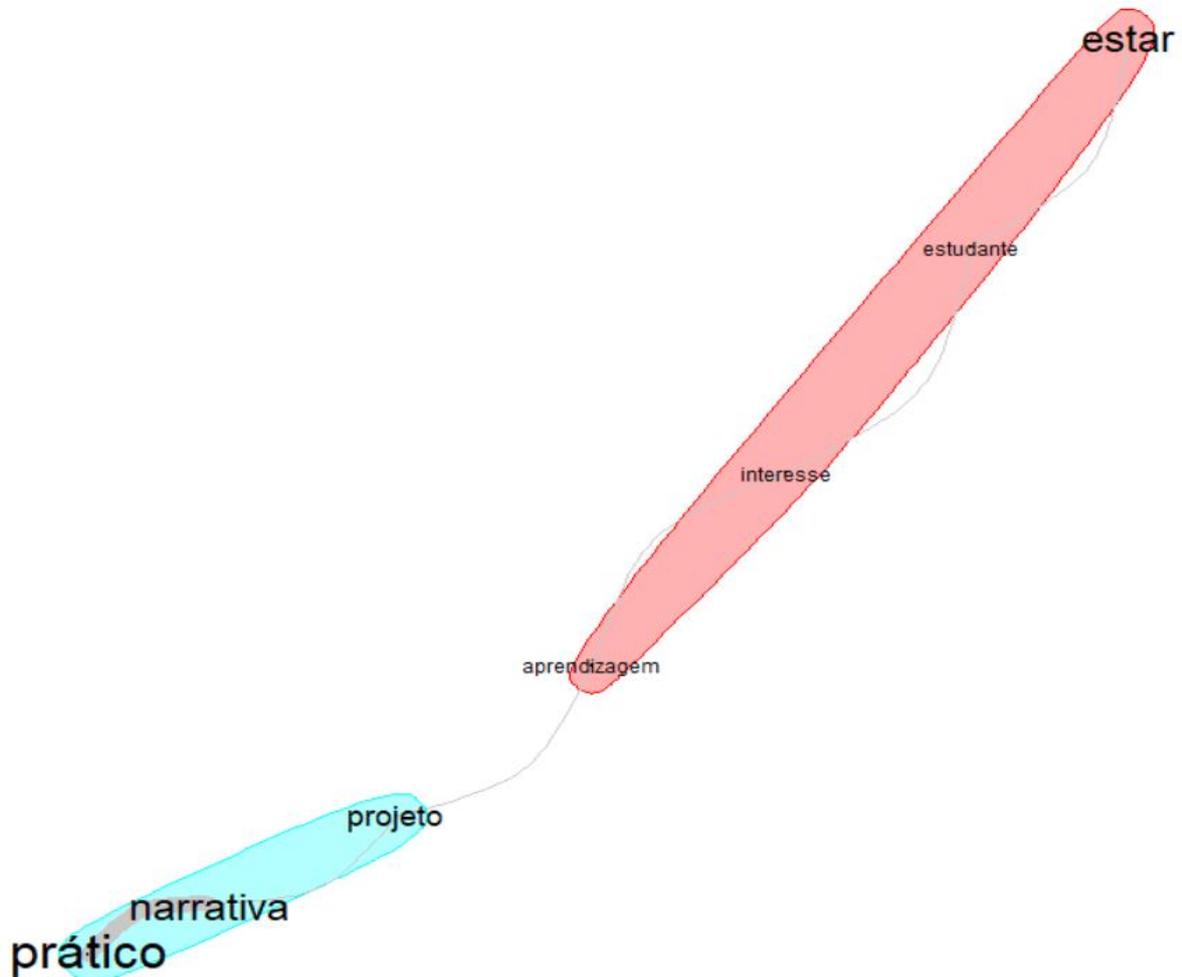
* $p \leq 0,05$.

Figura 120. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Promoção da AA dos alunos (D5-Q1(e)).



Para a questão que tratava da articulação entre a narrativa (história-ferramenta) e o roteiro de atividades possibilitando promover: (a) interesse dos alunos, (b) relações com o cotidiano, (c) aprendizagem das estratégias de AA e (e) AA dos alunos (D5-Q1), o *corpus* textual foi constituído por 14 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 8, 4 e 2 professores. Os textos foram separados em 14 segmentos de texto, dos quais emergiram 249 ocorrências, sendo 147 palavras distintas e 103 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 121), com destaque para as palavras “prático / narrativa / projeto” e “estar / estudante / interesse / aprendizagem”.

Figura 121. Gráfico da análise de similitude: articulação entre a narrativa (história-ferramenta) e o roteiro de atividades possibilitando promover: (a) interesse dos alunos, (b) relações com o cotidiano, (c) aprendizagem das estratégias de AA, (d) aprendizagem do modelo PLEA e (e) AA dos alunos (D5-Q1).



As análises corroboram para afirmar acerca do potencial de articulação entre a narrativa (história-ferramenta) e o roteiro de atividades do projeto possibilitando promover: (a) interesse dos alunos, (b) relações com o cotidiano, (c) aprendizagem das estratégias de AA, (d) aprendizagem do modelo PLEA e (e) AA dos alunos (D5-Q1), conforme exposto nos excertos:

O autor organizou por meio de forma pedagógica a narrativa articulando com as atividades práticas de cada um dos itens (id_35 - grupo_GEF).

O contexto da narrativa é envolvente, relacionado ao dia a dia das pessoas, estimula o pensamento crítico, a busca para a solução de problemas, controle e organização, cooperação, entre outros (id_39 - grupo_GEF).

As narrativas estão articuladas com as propostas práticas (id_7 - grupo_GAA).

Foram registrados posicionamentos mais ponderados sobre a afirmação acerca da questão, conforme ilustrado nos excertos a seguir:

Em princípio, sim. É preciso testar na prática. (id_10 - grupo_GAA).

Será preciso fazer um levantamento prévio do interesse esportivo dos estudantes (id_5 - grupo_GAA).

Os avaliadores especialistas de todos os grupos foram unânimes em concordar que o material didático “DEZPORTIVO” tem o potencial de estimular a utilização do recurso de tutoria por professores e alunos.

Tabela 78. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	18,75	5	31,25	8	50,00	Fisher-Freeman-Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	3	15,79	15	78,95	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

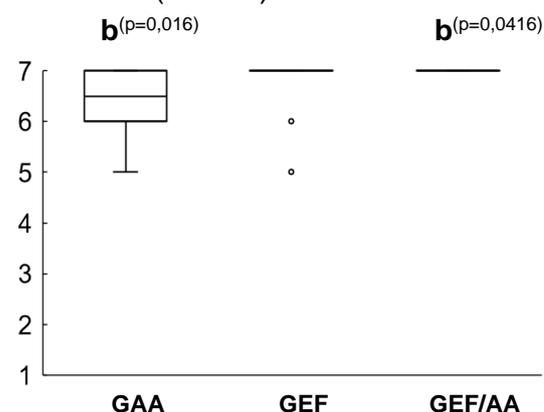
* $p \leq 0,05$.

Tabela 79. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA^b	6,5	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,032
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA^b	7,0	7	0,00	

^b diferença estatística AA x GEF/AA ($p \leq 0,05$).

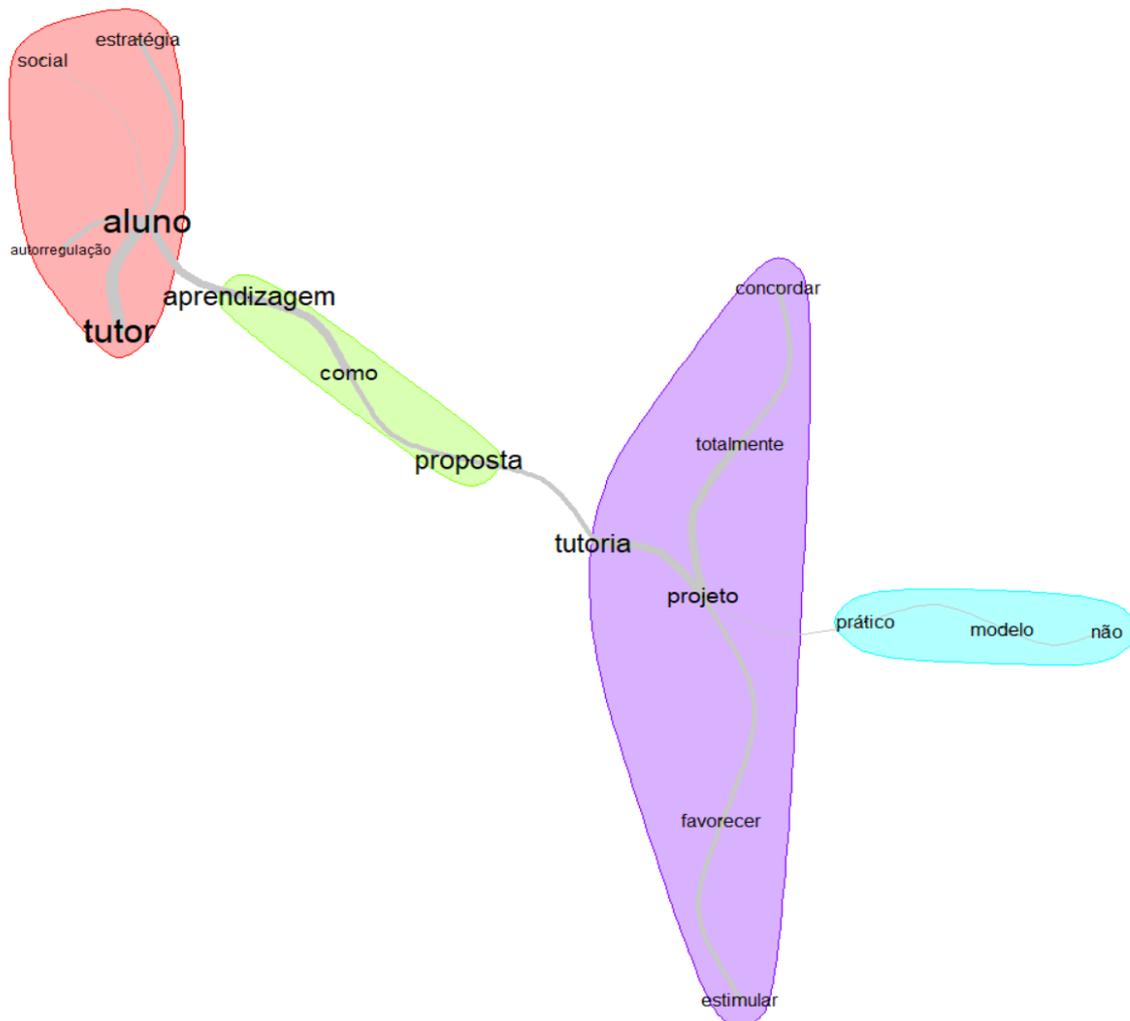
Figura 122. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).



A análise de variância não paramétrica revelou diferença estatística entre os valores dos níveis de concordância apresentados entre os grupos GAA e GEF/AA. O valor da M_d apresentado pelo grupo GAA (6,5) foi inferior quando comparado ao grupo GEF/AA (7,0). Portanto, foi possível afirmar que GEF/AA foi mais favorável ao reconhecimento do potencial do projeto “DEZPORTIVO” em estimular a utilização do recurso de tutoria por professores e alunos quando comparado ao GAA.

Para a questão que tratava do estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2), o *corpus* textual foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 4 e 5 professores. Os textos foram separados em 20 segmentos de texto, dos quais emergiram 406 ocorrências, sendo 217 palavras distintas e 158 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 123), com destaque para as palavras “tutor / aluno / social / estratégia”, “tutoria / projeto / favorecer / estimular” e “tutoria / proposta / aprendizagem”.

Figura 123. Gráfico da análise de similitude: Estímulo ao recurso de tutoria (D5-Q2).



As análises corroboram para confirmar o potencial do material didático para estimular a utilização do recurso de tutoria por professores e alunos para favorecer as relações de aprendizagem, especialmente se tratando das estratégias de AA, conforme destacado nos excertos a seguir:

Recorrer a alunos tutores poderá favorecer o alcance dos objetivos pretendidos (id_2 - grupo_GAA).

Além de concordar totalmente, penso que ao inserir essa proposta na rede regular de ensino, a tutoria deveria ser parte de metodologia do projeto (id_15 - grupo_GAA).

A proposta de tutoria é excepcionalmente importante no processo de aprendizagem de ambas as partes (id_31 - grupo_GEF).

A Olimpíadas Especiais Brasil aplica o tutor nos esportes unificados (id_33 - grupo_GEF).

O ponto alto da proposta "DEZPORTIVO" está em eleger alunos tutores como mediadores da aprendizagem. Essa prática produz efeito em duas mãos: primeiro na ação social criada pela parceria; segundo pela transformação na formação humana do aluno parceiro. Esse, talvez seja o maior legado da proposta como ferramenta de transformação da sociedade (id_35 - grupo_GEF).

Acho de fundamental importância pré determinarmos alunos "tutores". Utilizo dessa estratégia nas Instituições que trabalho e a evolução de todos os alunos é significativa. (id_40 - grupo_GEF/AA).

O projeto estimula isto a partir do momento em que apresenta o modelo e executa esta ação, favorecendo que os benefícios da tutoria sejam acompanhados na prática (id_12 - grupo_GAA).

Algumas ressalvas foram ponderadas pelos professores especialistas sobre a proposta estimular a utilização do recurso de tutoria por professores e alunos para favorecer as relações de aprendizagem:

A escolha de tutores deve ser cuidadosa para não estimular competição desnecessária entre os estudantes. Os critérios para a escolha precisam ser definidos e também, acredito ser importante revezar, o outro também poderá ser tutor em algum momento (id_5 - grupo_GAA).

Depende do contexto escolar e social (id_7 - grupo_GAA).

Em princípio, sim. É preciso testar na prática (id_10 - grupo_GAA).

Para alunos com responsabilidade e nível de maturidade para tanto, penso que funciona (id_18 - grupo_GEF).

No modelo das escolas, atualmente essa proposta quase não existe, mas pode ser trabalhada na sala de aula, desde que bem explicada (id_13 - grupo_GAA).

Alguns dos avaliadores especialistas destacaram a importância de preparo/formação dos professores que trabalharão com o projeto para utilização adequada do recurso de tutoria, destacando também que orientações mais específicas poderiam ser incluídas no material didático:

Acredito que há essa possibilidade desde que o professor entenda como funciona o processo de autorregulação da aprendizagem e conduza esses tutores de forma a promover a autorregulação dos alunos envolvidos (id_16 - grupo_GAA).

Concordo, mas essa afirmação poderia estar mais evidente ao longo do material, pois não me recordo dessa orientação explicitamente (id_41 - grupo_GEF/AA).

As relações entre personagens com e sem deficiência foram exploradas na narrativa e incentivadas no roteiro de atividades esportivas referindo-se à nomeação de alunos tutores como facilitadores do processo de aprendizagem das pessoas com DI. A utilização do recurso de tutoria foi destacada pelos avaliadores especialistas como recurso eficaz para a promoção da aprendizagem das pessoas com DI, destacando o seu potencial de promoção das relações sociais, já articulando-as com os universos escolar, esportivo e profissional.

Os dados referentes ao reconhecimento do potencial do recurso de tutoria incentivado pelos professores corroboraram com os achados de Fantacini e Dias (2015) ao retratarem o consenso entre professores, ao afirmarem que a inclusão de alunos com DI em salas de aula do ensino regular tem resultado em benefícios para todos os alunos, com e sem deficiências, considerando atitudes positivas, desenvolvidas mutuamente, com aprendizagens significativas nas relações sociais, acadêmicas e de preparação para a vida na comunidade.

Estudos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; GUSMÃO *et al*, 2019) corroboram para argumentar acerca dos benefícios da inclusão de alunos com deficiência (não só a DI, mas qualquer tipo de necessidade educacional especial) em salas de aula do ensino regular não resulta somente em benefícios de aprendizagem para esse aluno, e sim em benefícios para todos os alunos.

Os avaliadores especialistas de todos os grupos foram unânimes em concordar com o potencial do material para promover o aprendizado das estratégias de AA utilizando-se do contexto do jogo e do esporte.

Tabela 80. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Jogos para aprender estratégias AA (D5-Q3).

	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	3	18,75	12	75,00	Fisher-Freeman-Halton 0,596
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	21,05	15	78,95	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

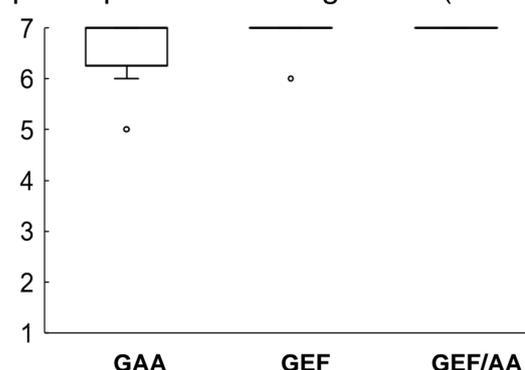
* $p \leq 0,05$.

Tabela 81. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,357
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

Figura 124. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).



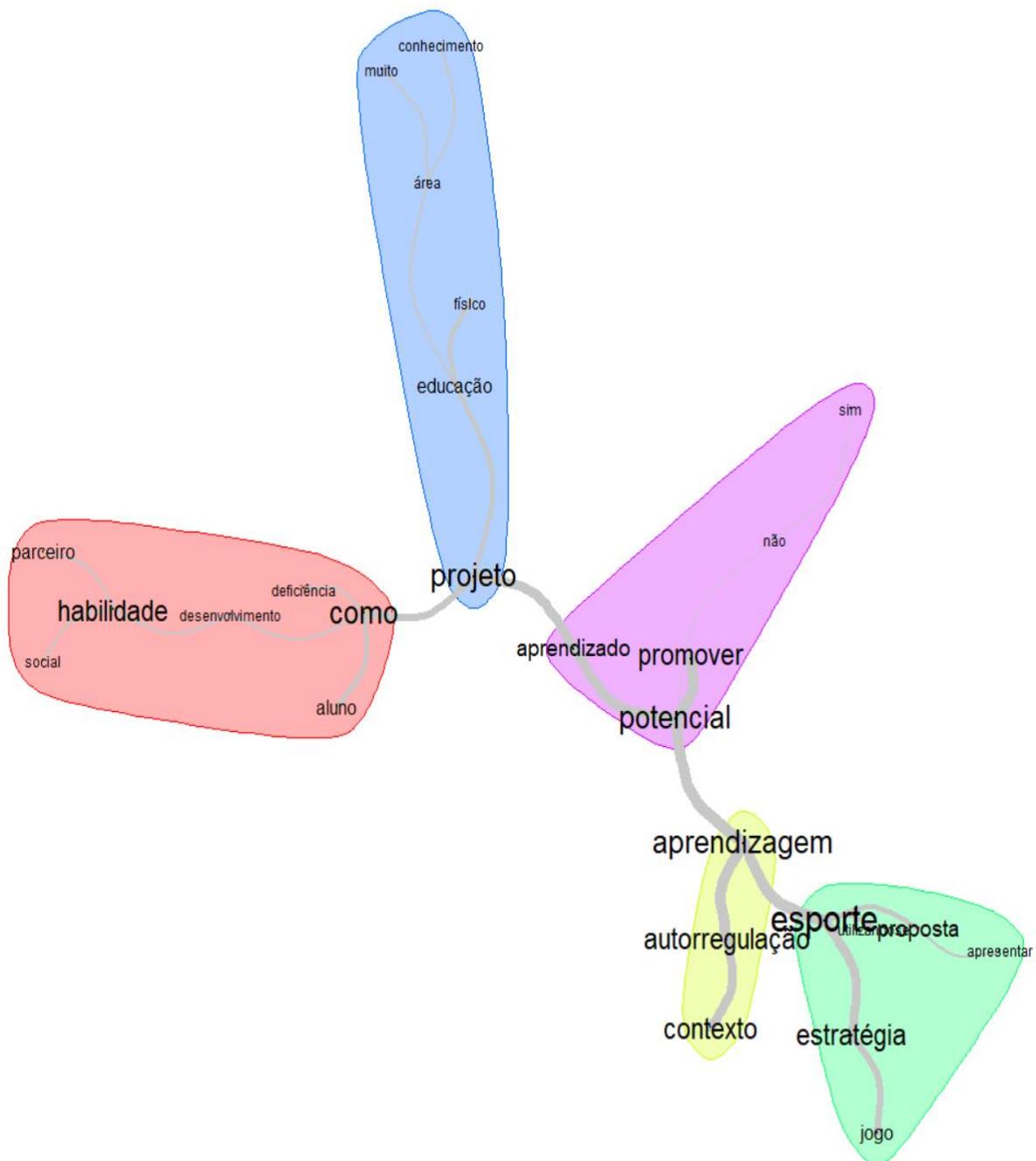
Para a questão que tratava dos jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3), o *corpus* textual foi constituído por 15 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 8, 4 e 3 professores. O *corpus* foi separado em 22 segmentos de texto, dos quais emergiram 630 ocorrências, sendo 316 palavras distintas e 235 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 125), com destaque para as palavras “projeto / educação / física / área / conhecimento”, “como / aluno / deficiência / parceiro / social”, “potencial / promover / aprendizado”, “aprendizagem / autorregulação / contexto” e “esporte / proposta / estratégia.

As análises corroboram com a confirmação de potencial do material didático para promover o aprendizado das estratégias de AA utilizando-se do contexto do jogo e do esporte, conforme destacado nos excertos a seguir:

Possuem muito potencial. O projeto “DEZPORTIVO” tem potencial para promover o aprendizado das estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizando-se do contexto do jogo e esporte (id_7 - grupo_GAA).

A proposta apresenta grande potencial para promover a autorregulação da aprendizagem no contexto do esporte (id_14 - grupo_GAA).

Figura 125. Gráfico da análise de similitude: jogos e esportes para aprender estratégias AA (D5-Q3).



Acredito que sim. Conforme análise das habilidades esportivas apresentadas na proposta, percebe-se que muitas delas são complementares, se articulam ou favorecem o fortalecimento de habilidades autorregulatórias. Percebe-se que, o desenvolvimento das estratégias técnicas e táticas e das habilidades autorregulatórias tem ainda em comum a necessidade de desenvolvimento do conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre ambos os conjuntos de habilidades. Ou seja, na aprendizagem e no esporte, o estudante precisa ser proativo, agêntico e estratégico (id_15 - grupo_GAA).

A meu ver não há dúvidas quanto a isto. Projeto “DEZPORTIVO”, como proposta de intervenção, tem potencial para promover o aprendizado das estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizando-se do contexto do jogo e esporte. (id_24 - grupo_GAA).

Excelente fundamentação teórica acima e sua aplicabilidade nas narrativas. (id_31 - grupo_GAA).

O esporte prepara para a vida, a convivência com problemas, sucesso, fracasso, luta diária, regras a serem seguidas, respeito, etc.(id_39 - grupo_GEF/AA).

Apesar de reconhecerem o potencial da proposta, alguns dos avaliadores especialistas registraram ponderações:

A questão é auto-explicativa. Importante será ver como funciona na prática com alunos com deficiência intelectual (id_2 - grupo_GAA).

Tem potencial, mas são necessários ajustes e complementações sugeridas anteriormente. Por exemplo, adicionar para cada sessão (rever a duração) um tempo de aplicação da habilidade de autorregulação em algum episódio selecionado das atividades de aprendizagem escolar (id_10 - grupo_GAA).

Sim, mas os professores só podem ensinar aquilo que sabem. Caso não conheçam a autorregulação da aprendizagem isso pode ser mais difícil (id_13 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 81,25%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%) na questão D5-Q4, permitem inferir que a dinâmica proposta de *feedbacks* tem potencial para estimular a promoção da aprendizagem das estratégias autorregulatórias em seus diferentes domínios de aprendizagem, prática esportiva, atividades acadêmicas e preparação profissional. Não foram encontradas diferenças entre os grupos.

Tabela 82. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).

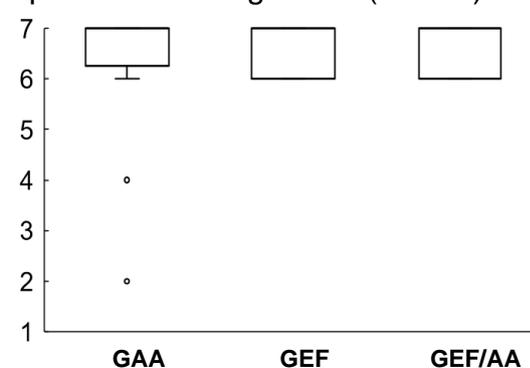
	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT		p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		
GAA	0 0,00	1 6,25	0 0,00	2 12,50	0 0,00	1 6,25	12 75,00		Fisher-Freeman-Halton 0,624
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	0 0,00	4 21,05	14 73,68		
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 28,57	5 71,43		

*p<0,05.

Tabela 83. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).

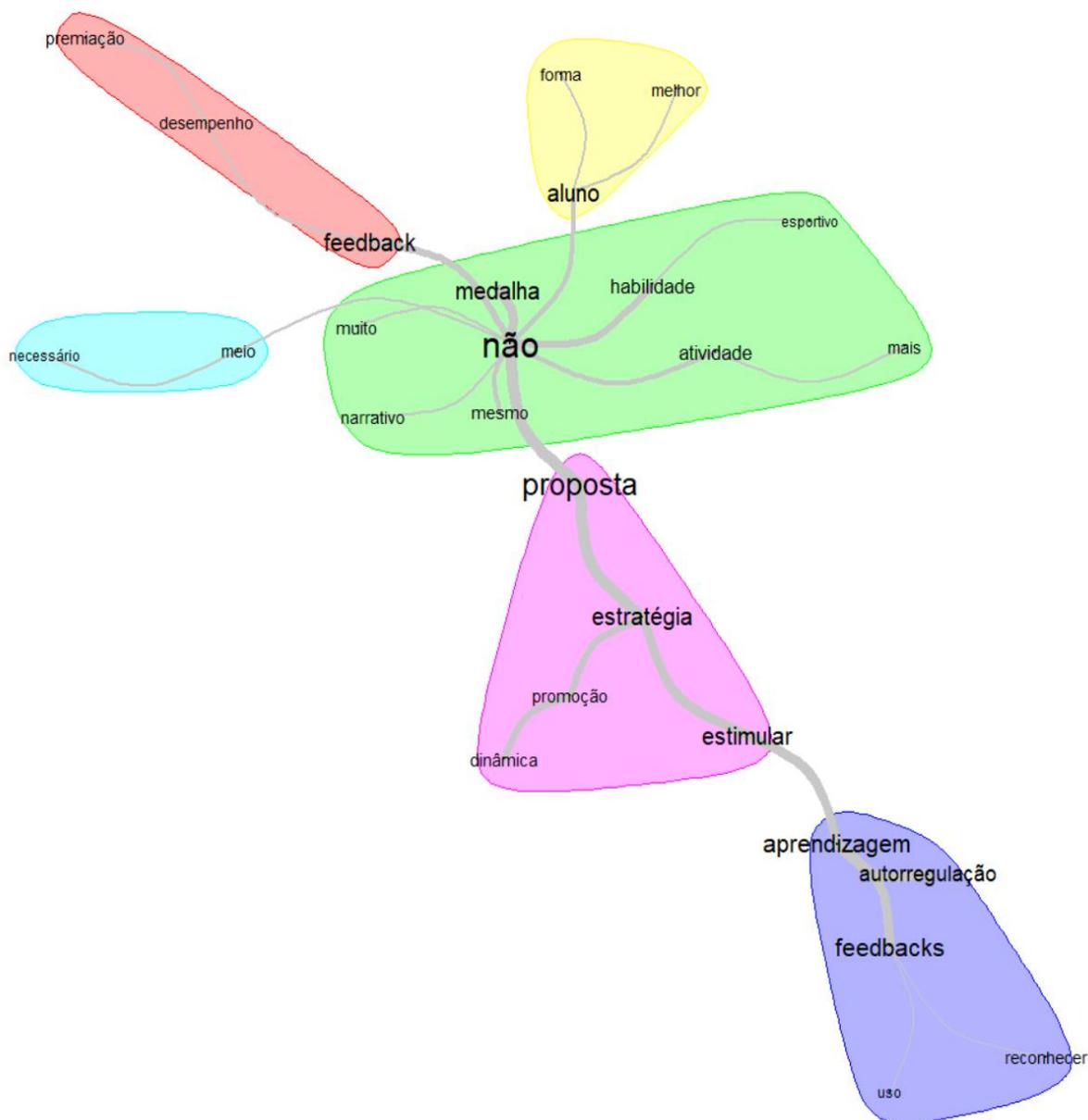
	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	0,25	Kruskal-Wallis 0,904
GEF	7,0	7	0,50	
GEF/AA	7,0	7	0,50	

*p<0,05.

Figura 126. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Feedbacks para aprender estratégias AA (D5-Q4).

Para a questão que tratava da proposta de dinâmica de feedbacks para ensinar/aprender estratégias AA (D5-Q4), o *corpus* textual foi constituído por 19 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 11, 5 e 3 professores. Os textos foram separados em 30 segmentos de texto, dos quais emergiram 791 ocorrências, sendo 362 palavras distintas e 253 com uma única ocorrência. Foi gerado o gráfico a seguir (figura 127) com destaque à palavra “proposta” que estabelece dois sentidos opostos de ramificação estabelecendo uma notável e proporcional divisão entre o número de comunidades de palavras que representam o potencial da proposta de *feedback* sugerida (parte inferior do gráfico com as palavras “estratégia / promoção / dinâmica / estimular” e “aprendizagem / autorregulação / *feedbacks* / uso / reconhecer”) e das comunidades de palavras que representam as dúvidas e sugestões de aprimoramentos registradas pelos avaliadores (parte superior do gráfico com as palavras “não / medalha”, “meio necessário”, *feedback* / desempenho / premiação” e “aluno / forma / melhor”).

Figura 127. Gráfico da análise de similitude: Proposta de *feedback* para aprender estratégias AA (D5-Q4).



Como representação dos dados apresentados, destacam-se os excertos que correspondem ao reconhecimento do potencial da proposta de feedback presente no material didático:

Ao apresentar a descrição das habilidades conquistadas, reforça bem o feedback que estimula a autorregulação da aprendizagem [...] (id_14 - grupo_GAA).

A medalha é uma estratégia de feedback concreta, fazendo assim com que o aluno sinta-se motivado e tenha uma maior compreensão da proposta (id_22 - grupo_GEF).

É uma forma de incentivar e reconhecer os esforços dos alunos, auxiliando na melhora da autoestima.(id_24 - grupo_GEF).

A questão de recompensa é muito bem retratada no projeto (id_32 - grupo_GEF).

A estratégia de utilizar a premiação como forma de incentivo, em especial para os alunos com deficiência intelectual, é uma das maneiras de estimular o aluno na busca de melhora do seu desempenho. Uma vez conquistada a medalha de uma atividade proposta, o aluno se empenha ainda mais para conquistar a próxima medalha. Fazendo uma analogia com a escola, o aluno deve buscar alcançar a melhor nota em cada disciplina, o mesmo deve ocorrer no campo do trabalho, onde o colaborador deve buscar sempre o seu melhor para alcançar outros cargos (id_35 - grupo_GEF).

Pela primeira vez em um gráfico representativo das respostas de especialistas em uma questão tem a palavra “não” vinculada à uma ramificação de calibre tão notável e assumindo uma posição tão central na ilustração. O que permitiu avaliar que, apesar do satisfatório percentual de concordância na escala *likert*, muitas ressalvas e dúvidas foram registradas mostrando uma divisão clara de posicionamentos entre professores avaliadores acerca da proposta de feedback sugerida pelo material. Dentre aqueles que sugerem ponderações e sugestões para aprimoramento, destacam-se os excertos:

Acredito ser necessário uma melhor estruturação dos feedbacks. Fiquei confusa, pois não entendi de quem e para quem eram os feedbacks. É necessário uma melhor documentação com o relato dos alunos, seja por meio de questões alternativas ou pequenas narrativas. Quanto ao feedback para os alunos eu gostei da proposta das medalhas, mas achei com muitas informações, não sei se os alunos compreendem que desenvolveram tudo aquilo que está escrito (id_6 - grupo_GAA).

É preciso ter cautela ao reconhecer o mérito por meio da premiação com um objeto, ainda que ela possua um significado maior, pois isso pode desmotivar os estudantes que possuem dificuldades, sobretudo problemas motivacionais. Destarte, se reconhece a dificuldade de premiar alguém sem que o outro, que não recebeu a honraria, se sinta excluído. Em resumo, é preciso que o aplicador esteja atento à sua postura para promover feedbacks desta natureza (id_8 - grupo_GAA).

O feedback (com as respectivas medalhas) incide sobre o desempenho nos contextos esportivos e dos personagens da narrativa, não sobre a habilidade de autorregulação de uma aprendizagem escolar (numa área específica). Portanto, terá eventualmente (não necessariamente) papel de motivar apenas para a habilidade esportiva, e contingente a cada elemento do PLEA. Há, porém, uma diferença entre os contextos esportivos, que são normalmente competitivos, nos quais é normal a premiação, o pódio. Entretanto, nesse aspecto é bom ter presente dois

pontos. Primeiro, competição em sala de aula, nas aprendizagens, é problemática, por ser prejudicial aos alunos mais fracos (eles não se animam em competir), é desmotivador. Em segundo lugar, em sala de aula, acertos e bom desempenho devem ser sempre reconhecidos no feedback, que será simplesmente confirmatório, sem premiação. Uso de recompensas nesses casos, inclusive de elogios, devem ser usados com muita parcimônia, havendo regras para seu uso. Não é o mesmo que nos esportes. Há vasta literatura a respeito (id_10 - grupo_GAA).

[...] Acredito que na sugestão de atividade prática, não ficou claro quando entregar as medalhas (id_14 - grupo_GAA).

A dinâmica proposta para feedbacks proposto pelo projeto “DEZPORTIVO” (por meio de medalhas) pode estimular a promoção da aprendizagem das estratégias autorregulatórias e seus diferentes domínios de aprendizagem. No entanto, faz-se necessária a atenção com os estudantes que não conseguem essas medalhas, para que não se sintam desmotivados (id_36 - grupo_GEF/AA).

Apesar dos satisfatórios níveis de concordância (GAA 81,25%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%) dos professores especialistas com o potencial da dinâmica proposta de *feedbacks* para estimular a promoção da AA, alguns participantes do grupo GAA dissertaram ponderações importantes acerca da estratégia de utilização das medalhas e aspectos relacionados à motivação do aluno.

Vale considerar que para Bzuneck (2009) e Goya *et al.* (2008) a primeira tarefa do professor na motivação do aluno para aprender é remediadora, ou seja, o professor deve recuperar os alunos desmotivados ou orientar alunos com alguma forma de motivação distorcida se assim forem diagnosticados. Já a segunda função dos professores é preventiva e de caráter permanente, salienta o autor. Essa ação tem como foco toda a classe ao longo de todo o ano letivo, implementando e buscando manter otimizada a motivação para aprender. Trata-se de um trabalho complexo, que exige conhecimentos, habilidades e muito senso de comprometimento com a educação por parte dos professores (BZUNECK, 2009; GOYLA *et al.*, 2008).

Autores como Ames (1992), Bandura, Azzi e Polydoro (2008), Bzuneck (2010), Bzuneck e Guimarães (2004) e Szymanski (2010) salientam a importância acerca das tarefas serem organizadas de modo que o aluno possa perceber seu progresso, sentir-se eficaz e no controle da situação. Portanto, aqui se evidencia a relevância da percepção de competência e de autonomia, permitindo que o indivíduo se considere autor/agente da ação. Neste sentido considerou-se como relevantes, e até criativa, na fala de alguns professores avaliadores, a articulação da dinâmica de feedbacks

integrada ao material didático “DEZPORTIVO”, essencialmente pelo uso das medalhas, objeto característico do universo esportivo.

Além disso, Bronson (2000) cita outras ações pertinentes ao professor, fazendo referência à utilização de métodos que: (a) propiciem ao aluno a oportunidade de escolha; (b) forneçam apoio para as ideias individuais e estilos pessoais de desempenho; (c) utilizem critérios controláveis de avaliação; (d) enfatizem os resultados individuais em oposição a comparações; (e) evidenciem o esforço e o progresso; (f) apresentem o erro como oportunidade de aprendizagem; (g) oportunizem ao aluno repetidas chances de revisar o trabalho, visando alcançar a meta estabelecida. Tais argumentos corroboram mais uma vez com a proposta de feedback sugerida no material didático “DEZPORTIVO” quando propõe espaços frequentes de diálogo e estabelece uma dinâmica de reflexão constante sobre o modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004) para reflexão acerca das etapas de planejamento, propostas de execução e revisão da performance individual para alcance de cada uma das dez medalhas a serem conquistadas.

Assim, compreende-se que as intervenções mais eficazes são aquelas que agem conjuntamente nos processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos (GUIMARÃES, BZUNECK; BORICHOVITCH, 2003; HAGGER, CHATZISARANTIS; HARRIS, 2006; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2006).

E é neste contexto que a dinâmica de feedbacks “DEZPORTIVO” reafirma sua relevância para estimular o agenciamento de comportamentos dos alunos e mediação das articulações referentes à aprendizagem de cada estratégia de AA com as possibilidades de estímulo à transferência destes conhecimentos para as respectivas habilidades esportivas e AA das habilidades profissionais. Valendo destacar para o momento que o nível de concordância dos avaliadores acerca do potencial do material didático para o ensino das estratégias de AA e sua possibilidade de transferência para as atividades de estudo e AA das habilidades profissionais foram de 87,50% para o grupo GAA e 100,00% para os grupos GEF e GEF/AA.

Pesquisas (DECI *et al*, 1981; REEVE; BOLT; YI CAI; 1999; GUIMARÃES, 2009a) destacam três necessidades dos alunos sensíveis ao estilo de ensino do professor: (a) pertencimento; (b) sentir-se competente; (c) autodeterminação. Portanto, mais uma, vez vale enaltecer as ponderações dos professores especialistas

que reconhecem a relevância do protagonismo docente na mediação dos processos de aprendizagem e promoção da motivação dos alunos.

Ainda que a proposta de feedback tenha também a função de estabelecer junto aos alunos participantes as relações das estratégias de autorregulação manifestadas e suas relações com o processo de preparação para o trabalho e desenvolvimento das respectivas habilidades profissionais, mais uma vez, um dos avaliadores advoga que as habilidades profissionais não receberam a mesma atenção nos suportes utilizados para o desenvolvimento da autorregulação. Algumas sugestões são apontadas e mais uma vez enaltecida a necessidade da prática para certificação das necessidades de adaptação da proposta, conforme o excerto:

A ideia da medalha e sua simbologia é bastante pertinente. No entanto, a partir da leitura geral da proposta percebo que as habilidades profissionais não receberam a mesma atenção nos suportes utilizados para o desenvolvimento da autorregulação (narrativas, atividades e reflexões propostas). Essas habilidades estão mais evidentes na narrativa Parte VIII, em que IVO decide arrumar um emprego e vai para a entrevista com Sr. R.C. Talvez seja interessante inserir esses repertórios nas narrativas ou em alguma atividade, ou até mesmo nas propostas de reflexões em cada quadro de atividade. De qualquer forma, não havendo tempo hábil para revisões, as avaliações propostas na atividade 28 poderá confirmar ou não a necessidade de alterações. Trata-se de um detalhe que não interfere na qualidade da proposta apresentada, mas que poderá facilitar e potencializar a identificação das articulações entre escola, esporte e trabalho, via modelação ou outra estratégia (id_15 - grupo_GEF/AA).

Apesar das ressalvas pontuais que antecipavam e anunciavam a necessidade de maior atenção do material didático às relações entre as estratégias de autorregulação e as habilidades profissionais, os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 94,74%; GEF/AA 100,00%) na questão D5-Q5, permitem inferir que os professores avaliadores especialistas reconhecem o projeto “DEZPORTIVO” como ferramenta que possibilite promover o ensino das estratégias de AA e estimular AA de habilidades profissionais.

Tabela 84. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).

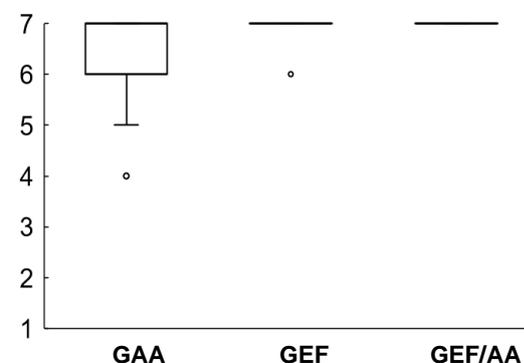
	DT		DQT		DP		NED		CP		CQT		CT		p diferença
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
GAA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	12,50	1	6,25	2	12,50	11	68,75	Fisher- Freeman- Halton
GEF	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	0	0,00	3	15,79	15	78,95	
GEF/AA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	100,00	

*p≤0,05.

Tabela 85. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,227
GEF	7,0	7	1,00	
GEF/AA	7,0	7	1,00	

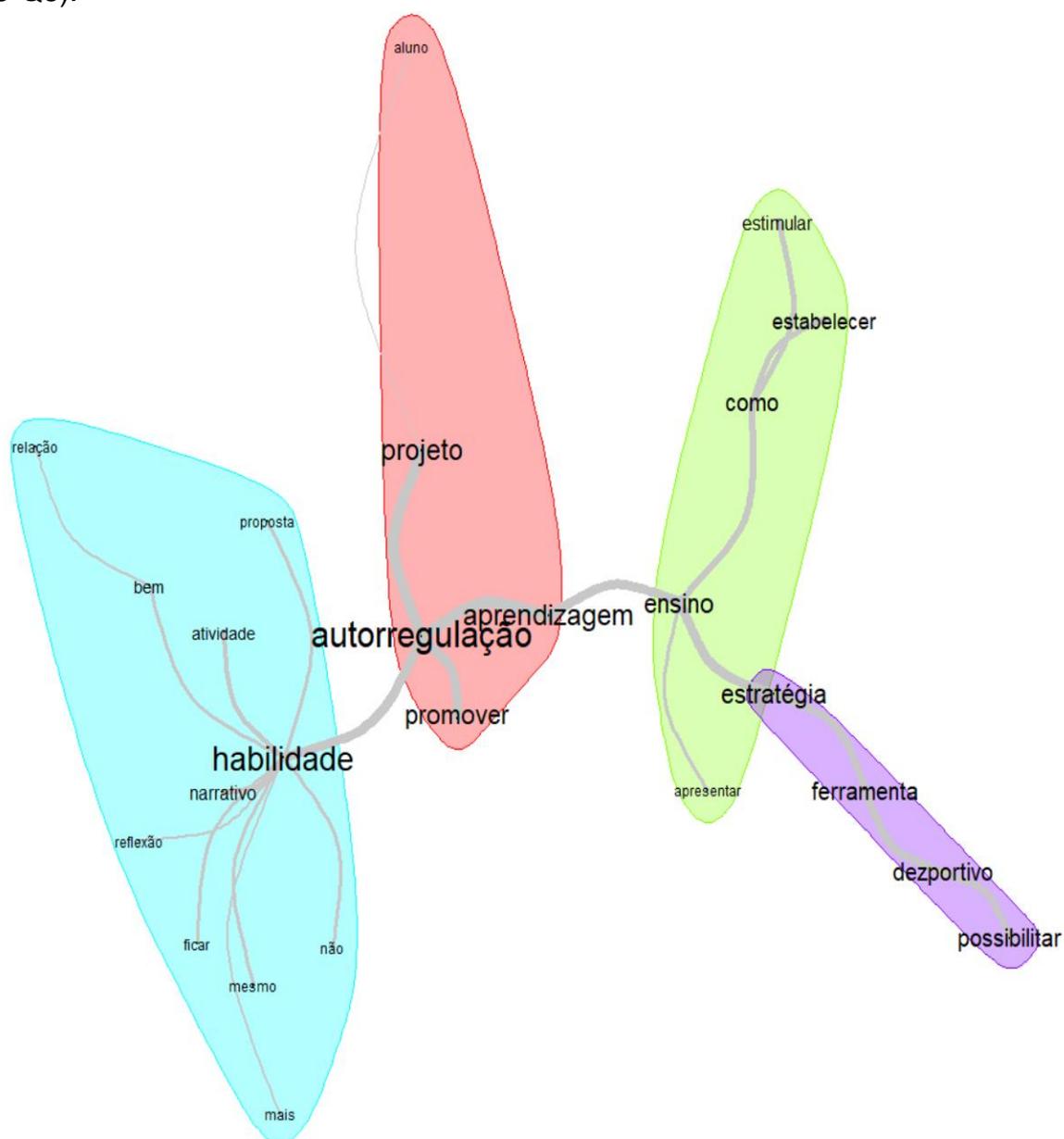
*p≤0,05.

Figura 128. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).

Vale ressaltar, apesar de não serem encontradas diferenças entre os grupos, que nenhum dos avaliadores discordou e apenas 3 afirmaram “não estarem decididos” (2 do GAA e 1 do GEF) quanto à afirmativa da estimulação referente à AA das habilidades profissionais.

Para esta questão que tratava do ensino da AA de habilidades profissionais (D5-Q5), o *corpus* textual foi constituído por 18 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 3 e 5 professores. Os textos foram separados em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 577 ocorrências, sendo 231 palavras distintas e 155 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 129), com destaque para as palavras “projeto / autorregulação / promover”, “ensino / como / estabelecer / estimular” e “estratégia / ferramenta / possibilitar” e “habilidade / atividade / proposta”.

Figura 129. Gráfico da análise de similitude: Estimula AA de habilidades profissionais (D5-Q5).



As análises revelam a satisfatória concordância dos professores especialistas em reconhecer o material didático como ferramenta que possibilite promover o ensino das estratégias de AA e estimular a autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais.

De acordo. O projeto “DEZPORTIVO” se estabelece como ferramenta que possibilita promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e estimular autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais (id_7 - grupo_GAA).

Este quadro é excelente para afirmar as fundamentações aplicadas nas narrativas. Um resumo importantíssimo elaborado pelo autor. Ilustra como a proposta pretende estimular o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem, as habilidades esportivas e suas transferências para o contexto do trabalho promovendo a autorregulação da aprendizagem das habilidades profissionais (id_31 - grupo_GEF).

Essa questão provoca no aluno a reflexão do seu desempenho nos aspectos cognitivo, motor, social e afetivo, portanto, busca desenvolver o ser humano na sua integralidade, favorecido pela utilização do método de oficinas que oferece negociação, em um processo de intervenção dialógica com o público alvo e também possibilitam um contexto para a transformação social (id_35 - grupo_GEF).

De acordo totalmente que o Projeto DEZPORTIVO se apresenta como uma ferramenta que possibilita promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e estimular autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais, a partir da articulação que se estabelece nas narrativas e nos roteiro de atividades, bem como os *feedbacks* (id_36 - grupo_GEF/AA).

É incrível, um trabalho para começar ontem, isso deveria ser trabalhado desde sempre nas escolas (id_37 - grupo_GEF/AA).

Uma discreta ramificação no gráfico articula a palavra "não" à palavra "habilidade". Conforme as análises, verifica-se que apesar de acreditarem no potencial do material didático para o ensino das estratégias de AA e estímulo da AA de habilidades profissionais, alguns professores especialistas ponderam sobre a necessidade de maior atenção às habilidades profissionais nos suportes utilizados para o desenvolvimento da AA (história-ferramenta, roteiro de atividades e proposta de *feedbacks*). O ocorrido foi registrado nos seguintes excertos:

Eu fiquei bem reflexiva quanto as habilidades profissionais, será mesmo que elas estão sendo desenvolvidas? Entendo que isso é uma leitura e relação que pode ser estabelecida pelo autor, mas fico em dúvida se realmente e intencionalmente as habilidades profissionais serão desenvolvidas ou só vão pegar carona no desenvolvimento da autorregulação e das habilidades esportivas (id_6 - grupo_GAA).

[...] percebo que as habilidades profissionais não receberam a mesma atenção nos suportes utilizados para o desenvolvimento da autorregulação (narrativas, atividades e reflexões propostas) [...] (id_15 - grupo_GAA).

Ver como funciona na prática com os alunos (id_2 - grupo_GAA).

Os satisfatórios níveis de concordância (GAA 87,50%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) na questão D5-Q6, permitem inferir que os professores especialistas reconhecem o potencial do projeto “DEZPORTIVO” como proposta de intervenção capaz de estimular a compreensão de transferência e utilização das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente, possibilitar que o conhecimento das estratégias autorregulatórias seja transferido para as atividades de estudo e preparação para o trabalho.

Tabela 86. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT					p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
GAA	0 0,00	0 0,00	1 6,25	1 6,25	1 6,25	3 18,75	10 62,50					Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	4 21,05	14 73,68					
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00					0,745

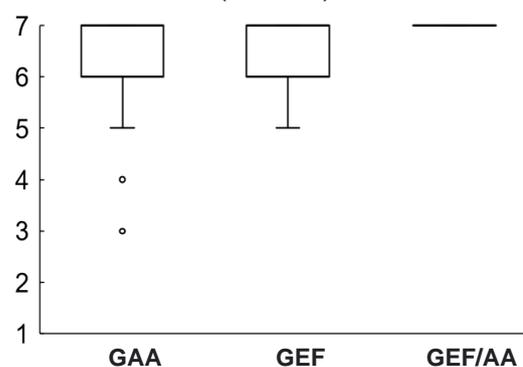
* $p \leq 0,05$.

Tabela 87. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).

	M _d	M _o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	
GEF	7,0	7	0,50	Kruskal-Wallis 0,167
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

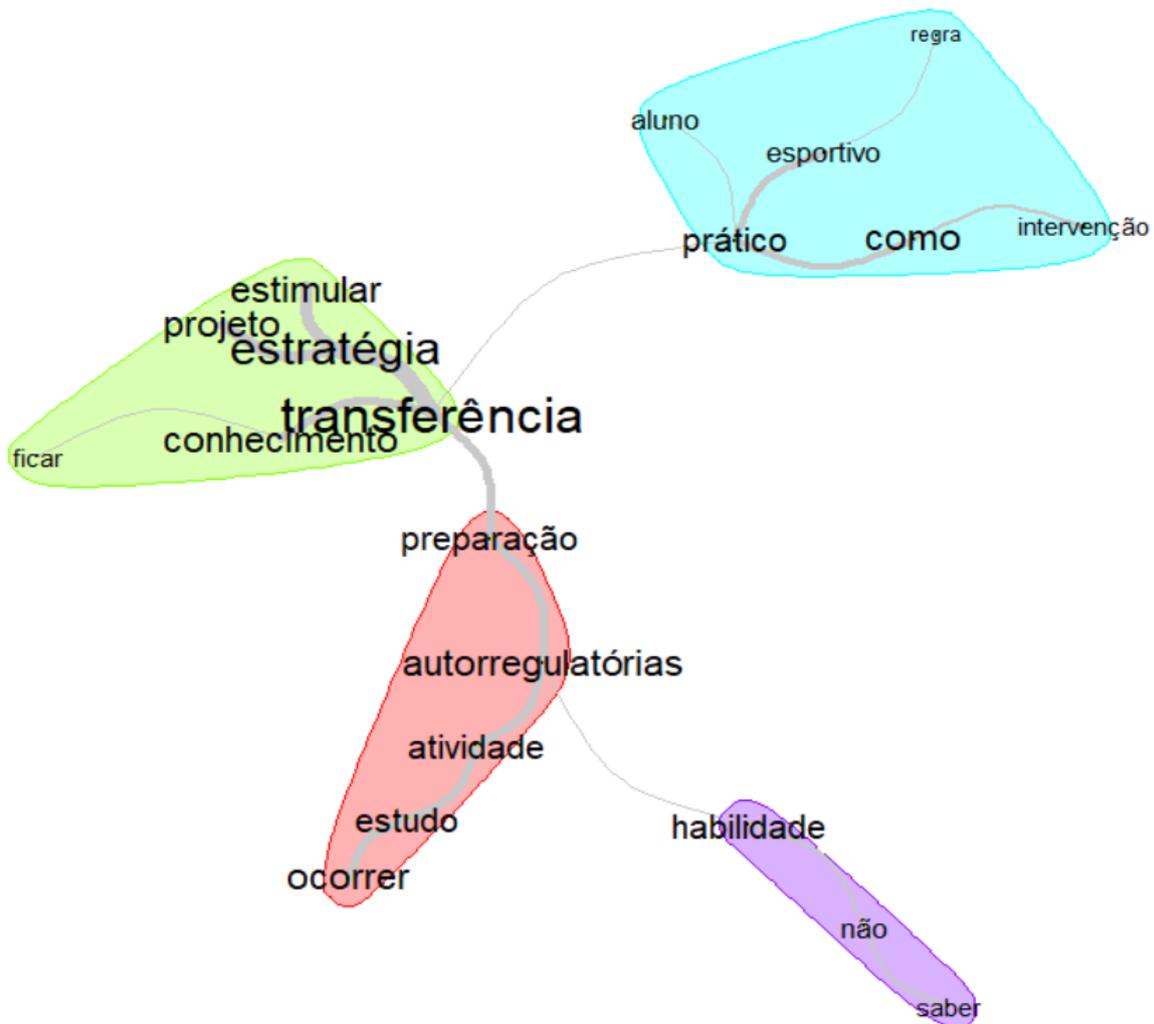
Figura 130. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Transferência do conhecimento (D5-Q6).



Para a questão que tratava do potencial da proposta para promover a habilidade de transferência do conhecimento (D5-Q6), o *corpus* textual foi constituído por 16 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 9, 3 e 4 professores. Os textos foram separados em 21 segmentos de texto, dos quais emergiram 491 ocorrências, sendo 243 palavras distintas e 179 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 131), com destaque para as

palavras “transferência / estratégia / estimular / conhecimento”, “preparação / autorregulatórias / atividade / estudo” e “prático / como / intervenção / esportivo / aluno”.

Figura 131. Gráfico da análise de similitude: Transferência do conhecimento (D5-Q6).



As análises corroboram para o reconhecimento do material didático em estimular a compreensão de transferência e utilização das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente para atividades de estudo e preparação para o trabalho, conforme destacado nos excertos a seguir:

Excelente ferramenta. O projeto estimula que ocorra a transferência do conhecimento das estratégias autorregulatórias para as atividades de estudo e preparação para o trabalho. (id_7 - grupo_GAA).

Ao longo das narrativas o projeto mostrou diversas possibilidades de transferências das estratégias abordadas (id_14 - grupo_GAA).

Acredito que a proposta, considerando a sua construção cuidadosa e alinhada aos modelos que a inspiraram (PLEA, Modelo cíclico, etc) tenha potencial para facilitar a transferência das habilidades para outros contextos. [...] (id_15 - grupo_GAA).

[...] Porém, dada a complexidade inerente aos processos de autorregulação da aprendizagem, talvez fosse interessante prever entrevistas de seguimento ou outra estratégia que possa identificar situações, aprendizagens, estratégias que facilitem essa transferência (id_15 - grupo_GAA).

O ponto alto da prática esportiva, quando bem orientada, é que o jogo se assemelha as regras da sociedade e do trabalho: disciplina, assiduidade, respeito as regras e leis esportivas (regras da sociedade e do emprego), respeito as autoridades, árbitros, mesários, torcida (patrão, dirigentes, colegas de outras funções).(id_35 - grupo_GEF).

Concordo plenamente que o Projeto DEZPORTIVO, como proposta de intervenção, seja uma ferramenta capaz de estimular a compreensão de transferência e utilização das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva. (id_36 - grupo_GEF/AA).

A forma didática e simples apresentada estimula que ocorra a transferência do conhecimento das estratégias autorregulatórias para as atividades de estudo e preparação para o trabalho (id_39 - grupo_GEF/AA).

Nota-se, no extremo inferior do gráfico (figura 131) uma discreta comunidade com ramificações de mínimo calibre que articulam as palavras “habilidade / não / saber”, representativa de pontuais ponderamentos registrados pelos professores especialistas, conforme registrado nos excertos:

[...] Se for uma leitura do autor sobre o desenvolvimento dessas habilidades eu acredito que seja muito possível, uma vez que podemos sim transferir as habilidades autorregulatórias para outras áreas da vida. Mas não sei se serão desenvolvidas habilidades profissionais específicas (id_6 - grupo_GAA).

[...] fiquei com essa dúvida será que pode ser usado para além da prática esportiva? O trabalho está muito bem organizado e estruturado como prática esportiva, talvez se o público-alvo fosse os alunos do ensino fundamental anos iniciais poderia ser mais fácil estender para outras áreas (id_13 - grupo_GAA).

Ver como funciona na prática com os alunos (id_2 - grupo_GAA).

A concordância dos avaliadores especialistas com as propostas dos jogos e modalidades esportivas propostas (GAA 87,50%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%), em articulação com a história-ferramenta (reconhecida pela unanimidade dos avaliadores), apontam para o reconhecimento dos jogos e esportes como recurso estratégico para promover o a aprendizagem dos alunos, mais especificamente, o ensino das estratégias de AA e suas possibilidades de transferência.

No campo da preparação para o mundo do trabalho, espera-se que as vivências nas atividades do projeto possibilitem o reconhecimento e aprendizagem das estratégias de AA e modelo PLEA, seja pelo contexto da narrativa, vivência orientada nas atividades esportivas e/ou informações de feedback, permitindo que sua compreensão agenciativa lhe possibilite compreender e certificar-se das relações de transferência das habilidades para os diferentes contextos.

De fato, uma proposta como essa exige preponderantemente dos professores como mediadores para promover a participação, engajamento e aprendizado das pessoas com deficiência nas IAE, AEE e ensino regular, mas também carece da conexão com os contextos profissionais incluindo ambiente de trabalho, diálogo com líderes e colaboradores da equipe para a construção de contextos e climas inclusivos de trabalho etc. Uma gradativa mudança cultural que possibilite compreender a pessoa com deficiência e suas reais habilidades e possibilidades.

De forma direta, se estabelece a compreensão do quanto iniciativas como a do projeto “DEZPORTIVO” podem favorecer este diálogo para o compartilhamento de experiências vivenciadas pelas IAE, EAA e instituições de ensino regular com as organizações em processos de abertura de vagas para pessoas com deficiência e/ou programas de aprendizagem profissional (jovem aprendiz).

Neste sentido, Toldrá, Marque e Brunello (2010) complementam que cabe às empresas, disseminarem o reconhecimento pela igualdade de oportunidades a partir de um fazer compartilhado, cooperativo com as instituições e a sociedade, pautado na ética das relações humanas e valorização da diversidade, objetivando-se ainda a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da inclusão das pessoas com DI no mercado de trabalho.

Deste modo é fundamental que as empresas encarem a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho como uma base para mudanças de atitudes, considerando as diferenças e as singularidades dos indivíduos (ROSS, 2006; TOLDRÁ, 2009).

As principais dificuldades para a inclusão no mercado de trabalho são decorrentes da desinformação e desconhecimento da sociedade acerca da DI, promotoras de atitudes preconceituosas, da defasagem entre as exigências das empresas e o nível de formação e escolarização dos indivíduos (TOLDRÁ; MARQUE; BRUNELLO, 2010). Portanto experiências bem-sucedidas de trabalho que enalteçam o aprendizado das estratégias autorregulatórias e possibilitem promover a AA de habilidades profissionais, como é o caso do projeto “DEZPORTIVO”, são relevantes para promover maior conhecimento da sociedade acerca de estratégias de promoção da aprendizagem bem como das reais habilidades e capacidades das pessoas com deficiência.

Com o reconhecimento das *soft skills* (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; 2018) articuladas às estratégias de autorregulação, espera-se ser possível que os líderes e gestores das organizações possam observar de forma diferente as oportunidades existentes nas relações de trabalho com as pessoas com deficiência.

De forma pragmática, pode-se relacionar as estratégias autorregulatórias e as *soft skills* em dois contextos específicos: o da preparação e o da atuação profissional.

Vale destacar que conforme as experiências avancem para níveis cada vez mais satisfatórios de compreensão das articulações das estratégias de AA com as habilidades esportivas e profissionais, mais se torna possível criar conexões com futuras atividades profissionais. Até mesmo considerando atividades específicas referentes aos diferentes perfis e profissões conforme o interesse individualizado dos alunos. Desta forma, avançando para as compreensões referentes ao campo de atuação profissional, como exemplifica o quadro a seguir:

Quadro 93. Exemplos introdutórios e questões norteadoras referente à manifestação das *soft skills* como possível resultado das transferências de conhecimento acerca da aprendizagem das respectivas estratégias de AA e habilidades esportivas.

Estratégias de AA (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Garganta, 1998b; Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Fórum (2016; 2018)
1. Autoavaliação (PLanejar) Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Autoavaliação das habilidades para jogar Autorreconhecimento de suas habilidades para escolha da modalidade, posição de jogo, e/ou características de jogadas que se pretende realizar.	Pensamento Crítico Exemplos: - Ter consciência de suas habilidades para executar determinado trabalho; - Perceber a necessidade de desenvolver habilidades para o aprimoramento do trabalho; - Reconhecer as habilidades que possui; - Conseguir avaliar como está a qualidade e progresso do trabalho.
3. Estabelecimento de objetivos e planejamento (PLanejar) Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo Habilidade de interpretar as regras, sistemas de pontuação e compreender aspectos estratégicos defensivos e ofensivos dos jogos.	Resolução de Problemas Complexos Exemplos: - Escolha das ferramentas a serem utilizadas; - Estimar o tempo necessário em que será capaz de executar a tarefa; - Elencar quais e quando utilizar os equipamentos de proteção individual; - Identificar se precisará de ajuda ou será capaz de fazer sozinho. - Discernimento sobre a importância do uso do Uniforme de trabalho e logística para sua higienização e conservação.
6. Estrutura Ambiental (PLanejar) Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Habilidade de reconhecer, organizar e explorar os espaços de jogo para posicionamento individual e coletivo. Estratégia (tática) Habilidade de reconhecer os espaços de jogo para posicionamento e movimentação individual e coletivo, considerando também o posicionamento do(s) adversário(s).	Negociação (Relação com as pessoas) Exemplos: - Considerar as condições favoráveis do ambiente e ajustar o que for possível para favorecer o bem-estar, segurança e otimizar o desempenho; - Estabelecer a rotina de trabalho: Por onde começar? (Exemplo: Como aproveitar a sombra por maior tempo durante o um trabalho externo para se proteger da radiação e/ou poupar energia? Como traçar o caminho mais eficiente e ágil para concluir o trabalho? Etc.); - Realizar o serviço em momentos em que os locais estão vazios; - Identificar e isolar os ambientes onde se realizará o trabalho (Exemplo: sinalização), etc...
9-11. Procura de ajuda social (PLanejar) Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários) Habilidade de relacionar-se com o professor/técnico, parceiros de equipe (cooperação) e adversários (oposição), de maneira ética, recebendo e oferecendo ajuda, respeitando e exercendo liderança, conforme as diferentes situações de treino/jogo.	Gestão de Pessoas Exemplos: - Relacionamento com os demais colaboradores para trabalhos em sinergia; - Conhecer e aproveitar as competências de cada um para cada uma das tarefas; - Variar as equipes de trabalho em cada tarefa podendo sugerir ou executar ajustes que resultem em maior produtividade; - Saber reconhecer que executa melhor uma tarefa específica - Buscar formas de compartilhar as informações sobre a equipe de trabalho argumentando e justificando aos pares e gestores os motivos estratégicos que motivaram escolhas entre a organização das equipes e rotinas de trabalho.
2. Organização e transformação (Executar) Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas Habilidade de considerar e avaliar as diferentes informações, cenários e objetos de jogo para criar solução(ões) que corresponda(am) ao objetivo/demanda apresentada.	Orientação para servir Exemplos: - Saber aproveitar as experiências vivenciadas para resolver um problema novo; - Conseguir organizar melhor a rotina de trabalho; - Imprevistos de tempo apresentam uma nova realidade para adaptação da rotina de trabalho, como ajustá-la considerando as individualidades à sua volta será importante; - Estar atento ao reconhecimento das demandas para melhor interação com os pares, relacionamento com os gestores e atendimento aos clientes.
4. Procura de informação	Tomadas de decisão	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões Exemplo:

<p>(Executar) Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.</p>	<p>Capacidade de fazer escolhas a partir de informações que observa, pesquisa e analisa/interpreta sobre o jogo coletivo e/ou desempenho individual.</p>	<p>- Procurar por novas informações podem ajudar na tomada de decisões futuras; - Buscar formas e locais (estratégias) para encontrar as informações necessárias; - Realizar os trabalhos com autonomia.</p>
<p>5. Tomada de apontamentos (Executar) Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.</p>	<p>Leitura de jogo (adversário) Habilidade de observar, registrar e analisar informações sobre o jogo, desempenho individual/coletivo da própria equipe e adversários para considerar nas resoluções de problemas e justificar tomadas de decisão.</p> <p>Comportamento tático Executar uma estratégia tática conforme objetivo a ser alcançado, considerando as características da própria equipe e também informações sobre o jogo do adversário.</p>	<p>Criatividade Exemplos: - Importância de executar o que foi planejado (criar respostas para os problemas existentes); - Saber como utilizar os registros das rotinas de trabalho realizadas podem ajudar na criação de novas soluções para melhorar a produtividade e/ou aprimorar o trabalho realizado; - Diante de uma nova tarefa ou imprevisto, como adaptar/reorganizar a rotina e planejar (criar) soluções eficazes para o trabalho;</p>
<p>8. Repetição e memorização (Executar) Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.</p>	<p>Treinamento Técnico Repetições do gesto para aprimoramento técnico.</p> <p>Treinamento Tático Repetições da ação/movimentação tática para memorização e compreensão de quando e como utilizar/executar.</p>	<p>Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas) - Esforços físicos e habilidades cognitivas exercitadas para ações sinérgicas entre membros da equipe de trabalho; - Domínio das habilidades e rotinas de trabalho possibilitam maior autonomia para interagir com os compromissos e coordenar-se com os pares e gestores.</p>
<p>7. Auto-consequências (Avaliar) Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.</p>	<p>Autopercepção do desempenho Habilidade de reconhecer os êxitos e necessidades de aprimoramento para acompanhar o desempenho conforme planejado. Para cada uma das situações, ser capaz de estabelecer recompensas ou sanções.</p>	<p>Inteligência Emocional Exemplo: - Conseguir avaliar o próprio desempenho no trabalho com foco no processo de crescimento e aprimoramento profissional (Conseguir realizar meu trabalho com sucesso? Mereço uma recompensa? Preciso me dedicar mais? O que precisarei fazer diferente?).</p>
<p>12-14. Revisão de dados (Avaliar) Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.</p>	<p>Análise estatística de jogo Habilidade de acompanhar os valores/resultados referentes à pontuação do jogo e/ou desempenhos individuais.</p>	<p>Flexibilidade Cognitiva Exemplo: - Conseguir autoavaliar seu trabalho e evolução de forma adequada (Preciso melhorar? Pode ficar melhor? Atingi a expectativa? Ficou como planejado? Preciso fazer alguns ajustes no plano? Consigo fazer ou precisarei de ajuda?).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor em consonância com a proposta estabelecida para o trabalho.

A unanimidade de professores especialistas que assumiram algum nível de

concordância na questão D5-Q7, permitem inferir que o material didático proposto ofereça aos professores possibilidades de inovação da sua prática didática sob o ponto de vista interdisciplinar.

Tabela 88. Distribuição das frequências (%) dos níveis de concordância acerca da avaliação sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).

	DT	DQT	DP	NED	CP	CQT	CT		p diferença
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %		
GAA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 6,25	5 31,25	10 62,50		Fisher-Freeman-Halton
GEF	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	1 5,26	2 10,53	16 84,21		
GEF/AA	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	0 0,00	7 100,00	0,306	

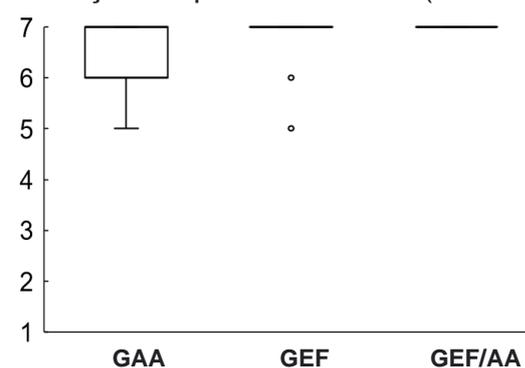
* $p \leq 0,05$.

Tabela 89. Mediana, moda e amplitude interquartil conforme avaliação sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).

	M_d	M_o	IQR	p diferença
GAA	7,0	7	1,00	Kruskal-Wallis 0,111
GEF	7,0	7	0,00	
GEF/AA	7,0	7	0,00	

* $p \leq 0,05$.

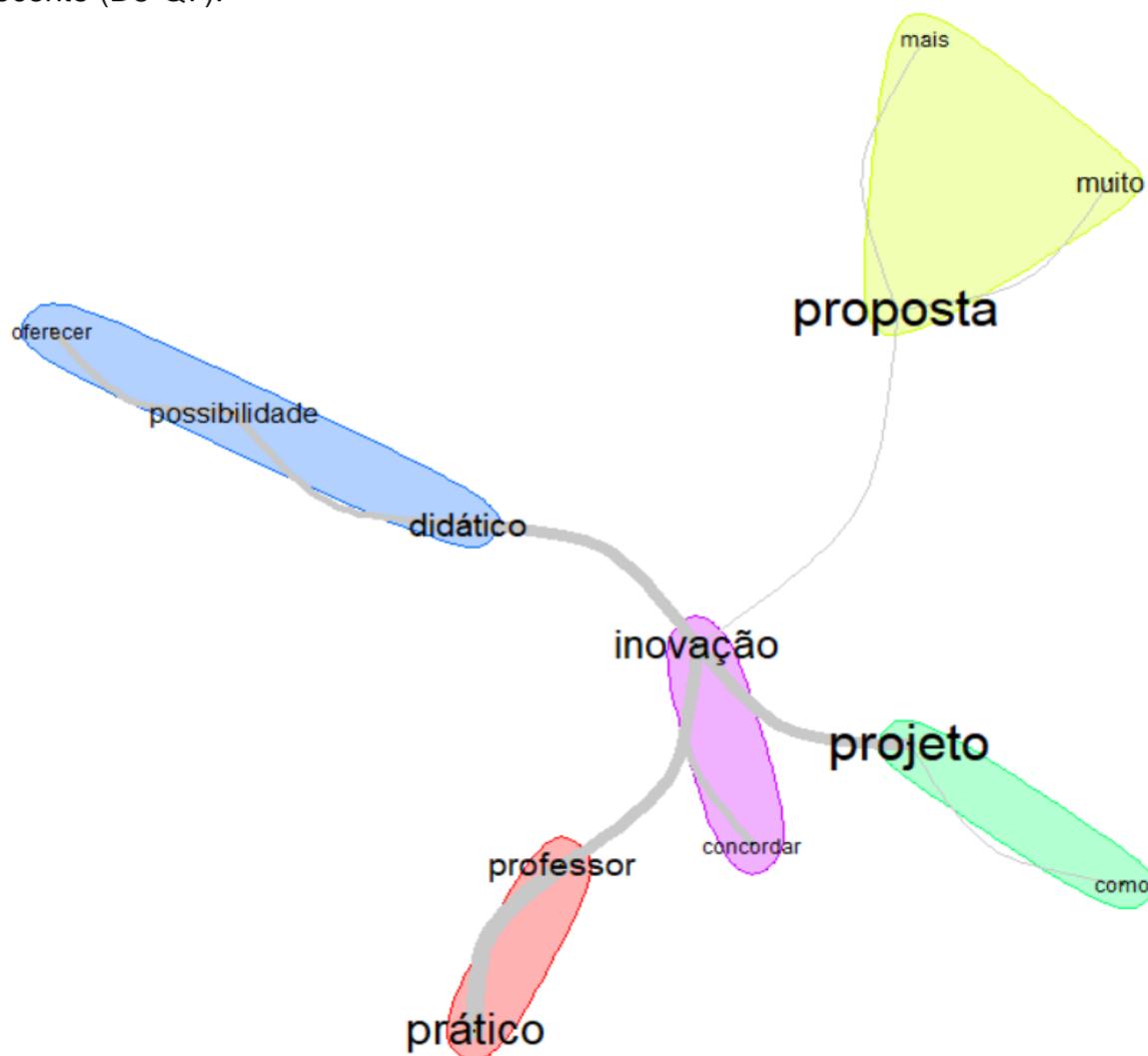
Figura 132. Gráfico *box plot* das avaliações sobre: Potencial para inovação da prática docente (D5-Q7).



Para a questão que tratava do potencial para inovação da prática docente (D5-Q7), o *corpus* textual foi constituído por 20 textos dos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados respectivamente por 10, 5 e 5 professores. Os textos foram separados em 20 segmentos de texto, dos quais emergiram 419 ocorrências, sendo 218 palavras distintas e 162 com uma única ocorrência. O programa gerou o gráfico a seguir (figura 133), com destaque para as palavras “inovação / concordar”, “projeto / como”, “didático / possibilidade / oferecer”, “proposta / muito” e “professor / prático”.

Figura 133. Gráfico da análise de similitude: Potencial para inovação da prática

docente (D5-Q7).



As análises corroboram para o reconhecimento do material didático como possibilidades de inovação da prática didática dos professores sob o ponto de vista interdisciplinar, conforme destacado nos excertos a seguir:

Muito interessante e necessária a proposta de feedback (id_7 - grupo_GAA).

É uma proposta inovadora com um olhar cuidadoso. O projeto possui coerência na sua forma e no detalhamento das estratégias que visa ampliar o potencial de desenvolvimento das pessoas, valorizando o indivíduo (id_24 - grupo_GEF).

Sim, pois a interdisciplinariedade é muito importante e como o projeto visa a aprendizagem para o mercado profissional, ele engloba esse aspecto. (id_32 - grupo_GEF/AA).

O mais difícil, o autor da proposta fez. Fica muito mais fácil a partir das ideias e narrativas da proposta “DEZPORTIVO” o profissional que trabalha na área educacional inovar sua prática (id_35 - grupo_GEF). Concordo totalmente que o Projeto DEZPORTIVO, a partir do texto de narrativa, dos roteiros de atividades e dos feedbacks pode possibilitar aos professores inovação da sua prática, em busca de uma didática interdisciplinar (id_36 - grupo_GEF/AA).

Ele precisa estar disposto, se estiver pode escrever um livro após aplicação do projeto (id_37 - grupo_GEF/AA).

Trata-se de um modelo simples, objetivo e didático (id_39 - grupo_GEF/AA).

Sim! Um universo de possibilidades que pode ser usado no sentido de que a imaginação do mesmo pode trazer inúmeras ideias que vem a contribuir o processo (id_42 - grupo_GEF/AA).

Algumas ponderações foram registradas com referência à gestão das instituições onde se pretende desenvolver o trabalho e o engajamento para seu desenvolvimento:

Creio que isso dependa muito da coordenação e da instituição de ensino (id_3 - grupo_GAA).

Uma proposta na teoria interessante que vale a pena ser colocado em prática (id_34 - grupo_GEF).

É necessário considerar que não basta o projeto, mas também a motivação, a crença do professor na sua capacidade para modificar suas práticas pedagógicas, assim como é fundamental a autorreflexão (id_13 - grupo_GAA).

Os elevados níveis de concordância dos professores especialistas de todos os grupos GAA, GEF e GEF/AA permitem validar a tese acerca do potencial do material “DEZPORTIVO” (pautado na prática lúdica de jogos e esportes) para o ensino das estratégias de AA e modelo PLEA (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) e estímulo para transferência dos conhecimentos para a promoção da AA das habilidades profissionais (GAA 87,50%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%).

Tabela 90. Dados de mediana (Md), desvio interquartil (IQR) e percentuais de discordância (%D), neutralidade (%N) e concordância (%C) de cada questão.

	AA					EF					EF/AA				
	Md	IQR	%D	%N	%C	Md	IQR	%D	%N	%C	Md	IQR	%D	%N	%C
D1-Q1 – Adequação para IAE	6,5	2,00	0,00	6,25	93,75	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00
D1-Q2 – Adequação para AEE	7,0	1,25	0,00	6,25	93,75	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00	4,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D1-Q3(a) – Adequação EF (iniciais)	7,0	0,00	6,25	0,00	93,75	7,0	1,00	5,26	5,26	89,47	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D1-Q3(b) – Adequação EM	6,5	2,00	12,50	0,00	87,50	7,0	1,00	10,53	5,26	84,21	7,0	1,00	14,29	0,00	85,71
D1-Q4 – Didática e clareza	7,0	2,00	6,25	6,25	87,50	7,0	0,00	5,26	0,00	94,74	7,0	1,50	0,00	0,00	100,00
D1-Q5 – Complexidade para alunos	6,0	1,25	6,25	0,00	93,75	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00
D1-Q6 – Tempo e cronograma	6,0	2,00	6,25	0,00	93,75	6,0	1,00	0,00	5,26	94,74	6,0	1,00	0,00	14,29	85,71
D1-Q7 – Infusão curricular	7,0	2,25	6,25	18,75	75,00	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D1-Q8 – Adaptação curricular	6,5	2,00	0,00	6,25	93,75	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00	7,0	1,00	0,00	14,29	85,71
D1-Q9 – Narrativa / roteiro atividades	7,0	0,25	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q1 – Discurso / enredo narrativa	7,0	0,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q2 – Adequação do vocabulário	7,0	1,00	6,25	0,00	93,75	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q3 – Utilização das mnemônicas	7,0	1,25	12,50	0,00	87,50	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00
D2-Q4 – Personagens como modelo	7,0	1,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00
D2-Q5 – Narrativa / estratégias AA	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q6 – Narrativa / ensino PLEA	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q7 – Ilustrações / estratégias AA	7,0	1,00	0,00	12,50	87,50	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D2-Q8 – Ilustrações / ensino PLEA	6,5	2,00	0,00	12,50	87,50	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D3-Q1 – Atividades / interesse aluno	7,0	1,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	5,26	0,00	94,74	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D3-Q2 – Atividades / estratégias AA	7,0	0,00	0,00	12,50	87,50	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D3-Q3 – Atividades / ensino PLEA	7,0	0,25	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D3-Q4 – Escolha das atividades	7,0	1,25	0,00	18,75	81,25	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q1 – Autoavaliação	7,0	1,25	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q2 – Estabelecer objetivos	7,0	0,25	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q3 – Estrutura ambiental	7,0	1,25	6,25	12,50	81,25	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q4 – Procurar ajuda social	7,0	1,00	6,25	6,25	87,50	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q5 – Organizar e transformar	7,0	1,00	0,00	12,50	87,50	7,0	1,00	0,00	5,26	94,74	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q6 – Procura de informação	7,0	1,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q7 – Tomada de apontamentos	7,0	0,25	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q8 – Repetição e memorização	7,0	1,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q9 – Auto-consequências	7,0	1,00	0,00	6,25	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D4-Q10 – Revisão de dados	7,0	1,00	0,00	12,50	87,50	7,0	0,00	0,00	5,26	94,74	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q1(a) – Promoção do interesse	7,0	1,25	6,25	6,25	87,50	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00
D5-Q1(b) – Relação com o cotidiano	7,0	1,25	0,00	6,25	93,75	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q1(c) – Aprender estratégias AA	7,0	1,00	6,25	0,00	93,75	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q1(d) – Aprender PLEA	7,0	0,25	6,25	0,00	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q1(e) – Promoção da AA	7,0	0,25	6,25	0,00	93,75	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q2 – Estímulo à tutoria	6,5	1,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q3 – Jogos / estratégias AA	7,0	0,25	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q4 – Feedbacks / estratégias AA	7,0	0,25	6,25	12,50	81,25	7,0	0,50	0,00	5,26	94,74	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00
D5-Q5 – AA habilidades profissionais	7,0	1,00	0,00	12,50	87,50	7,0	1,00	0,00	5,26	94,74	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q6 – Transferência	7,0	1,00	6,25	6,25	87,50	7,0	0,50	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00
D5-Q7 – Inovação prática docente	7,0	1,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00	7,0	0,00	0,00	0,00	100,00

Uma análise minuciosa sobre a comparação entre as avaliações dos diferentes grupos de professores especialistas apontou para diferenças estatísticas pontuais encontradas em 4 das 43 questões objetivas propostas, mais especificamente, referentes aos temas: “uso da narrativa” (D2-Q7 e D2-Q8); “ensino da estratégia de procura de informação” (D4-Q6) e “estímulo ao recurso de tutoria” (D5-Q2).

Entretanto, conforme dados expostos na tabela 91, quando analisada a totalidade do conjunto das 43 questões objetivas que compuseram o questionário, tais diferenças pontuais diluem-se e tornam-se irrelevantes diante da ausência de associação do perfil dos especialistas com o tipo de resposta oferecida.

Tabela 91. Valores pareados de comparação utilizando o teste Kappa para identificação de associação entre os grupos de professores considerando o conjunto de 43 questões objetivas propostas.

Comparações	valor KAPPA	valor p
GAA x GEF	0,230 (considerável)	<0,001*
GAA x GEF/AA	0,189 (muito baixo)	0,008*
GEF x GEF/AA	0,659 (substancial)	<0,001*

* $p \leq 0,05$.

Os valores de mediana apresentados por cada grupo de professores especialistas para cada questão analisada foram utilizados para analisar a associação com o tipo de resposta oferecidas por cada grupo. Os valores significativos da análise do teste Kappa revelaram que não houve associação entre o perfil de um grupo específico de professores (GAA, GEF ou GEF/AA) com um tipo de resposta. Ou seja, os grupos avaliaram o potencial da proposta (material didático) “DEZPORTIVO” de maneira similar. Portanto, as respostas apresentadas pelos professores não tiveram associação com o grupo que eles integravam.

Os elevados valores médios dos níveis de concordância em todas as questões avaliadas pelos grupos GAA (D1 - 91,25%; D2 - 92,97%; D3 - 89,06%; D4 - 90,63%; D5 - 92,61%), GEF (D1 - 95,26%; D2 - 98,68% D3 - 98,68%; D4 - 98,42%; D5 - 99,04%) e GEF/AA (D1 - 95,71%; D2 - 100,00% D3 - 100,00%; D4 - 100,00%; D5 - 100,00%) permitem concluir que o potencial do material didático foi reconhecido como adequado e relevante para o trabalho em IAE, AEE e Ensino Regular (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

6.2.6 Todas as Dimensões: Análise Hierárquica Decrescente (CHD)

O conjunto das dissertações de 35 professores que espontânea e facultativamente registraram suas considerações e/ou apontamentos de evidências para justificar as respostas indicadas nas questões objetivas (escala *likert*) das 5 Dimensões avaliadas, compuseram o *corpus* textual para análise por meio do método de Classificação Hierárquica de Palavras (CHD), análise realizada pelo *Software* IRaMuTeQ.

Constituíram este *corpus* textual as dissertações dos professores pertencentes aos grupos GAA, GEF e GEF/AA, representados por 16, 12 e 7 professores, respectivamente.

O *corpus* geral de análise foi constituído por 35 textos (justificativa de cada avaliador), separados em 630 segmentos de texto, com aproveitamento de 506 ST (80,32%) dos quais emergiram 22560 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2964 palavras distintas e 1478 com uma única ocorrência.

Para a CHD, o conteúdo analisado foi categorizado em 5 classes:

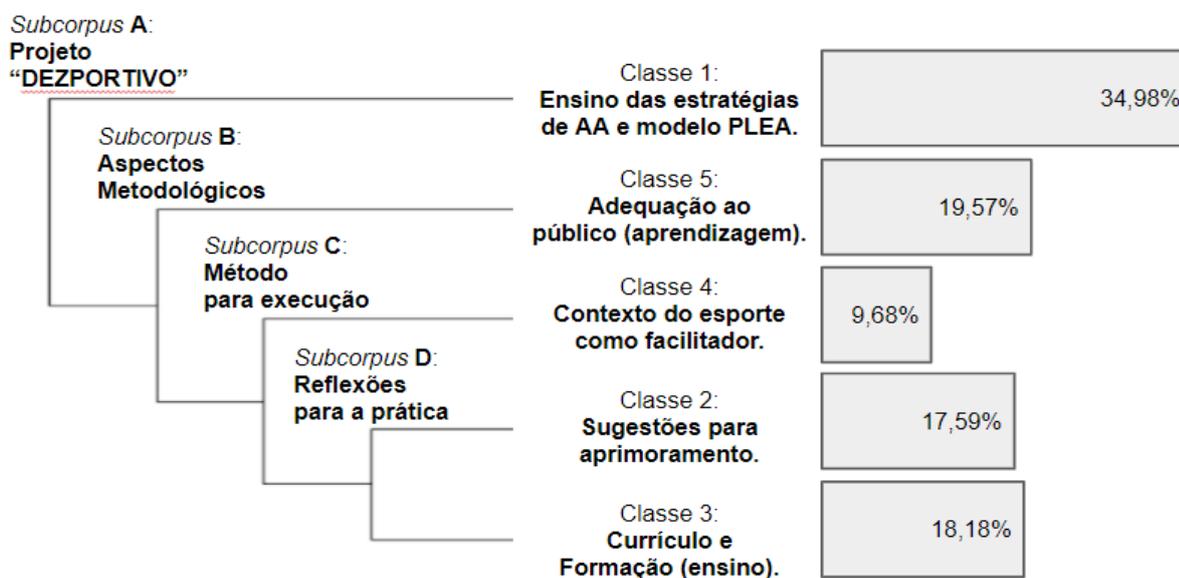
- Classe 1 - com 177 ST (34,98%);
- Classe 2 - com 89 ST (17,59%);
- Classe 3 - com 92 ST (18,18%);
- Classe 4 - com 49 ST (9,68%);
- Classe 5 - com 99 ST (19,57%);

As 5 classes foram divididas em 4 ramificações (A, B, C, D) denominadas *subcorpus* do *corpus* total de análise.

O *subcorpus* A “Projeto DEZPORTIVO” se refere a proposta de criação do material didático (incluindo a narrativa, roteiro de atividades e dinâmica de *feedback*). Foi composto pela classe 1 (“Ensino das Estratégias de AA e modelo PLEA”) e *subcorpus* B “Aspectos Metodológicos”.

A classe 1 (“Ensino das Estratégias de AA e Modelo PLEA”) se refere essencialmente ao reconhecimento do potencial do material didático (narrativa, roteiro de atividades e dinâmica de feedbacks) para o alcance dos objetivos de Ensino das Estratégias de AA e Modelo PLEA conforme avaliação dos professores especialistas.

Figura 134. Dendograma com a estrutura das considerações realizadas pelos professores avaliadores acerca das questões que constituem as dimensões de análise e avaliação do projeto.



Fonte: elaborado pelo autor com base no estudo de Silva (2020).

O *subcorpus* B “Aspectos Metodológicos” se refere às considerações dos avaliadores acerca da metodologia empregada no material didático. Foi composto pela classe 5, “Adequação ao público (aprendizagem)”, e *subcorpus* C, “Método para a Execução”.

A classe 5, “Adequação ao público (aprendizagem)”, se refere às considerações acerca da adequação do projeto “DEZPORTIVO” para o público-alvo das instituições de atendimento especializado (pessoas com DI), atendimentos educacionais especializados (pessoas com DI) e ensino regular (pessoas com DI e pessoas sem deficiência) como proposta de ensino inclusivo.

O *subcorpus* C “Método para execução” se refere às percepções dos avaliadores sobre o emprego das atividades de jogos e esportes para o ensino das estratégias de AA. Foi composto pela classe 4 (“Contexto do esporte como facilitador”) e *subcorpus* D, “Reflexões para a prática”.

A classe 4 (“Contexto do esporte como facilitador”) se refere às considerações dissertadas pelos professores especialistas acerca da utilização do contexto esportivo como potencial facilitador do processo de ensino e aprendizagem das Estratégias de AA e modelo PLEA.

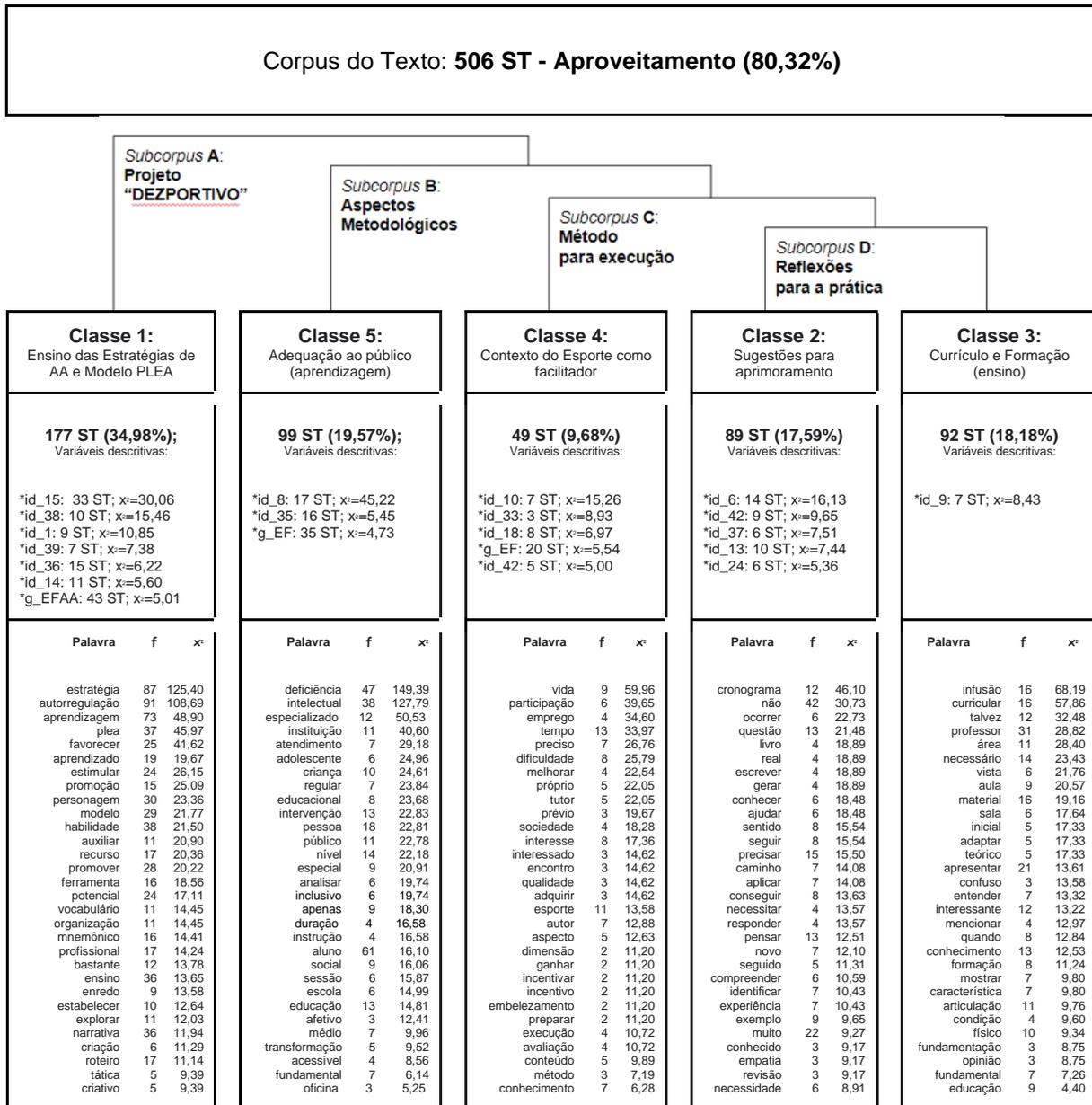
O *subcorpus* D “Reflexões para a prática” se refere à concentração de sugestões oferecidas pelos especialistas considerando as possibilidades de aprimoramentos a serem realizados no material proposto, o papel do professor como mediador no desenvolvimento do trabalho e a articulação da proposta nos diferentes contextos de aplicação. Foi composto pelas classes 2 e 3 que tratam dos temas “Sugestões para aprimoramento” e “Currículo e Formação (ensino)”, respectivamente.

A classe 2 (“Sugestões para aprimoramento”) congrega os apontamentos e sugestões realizadas pelos professores especialistas para aprimoramento do material didático considerando sua futura aplicação prática.

A classe 3 (“Currículo e Formação”) compila os apontamentos e considerações dissertadas referentes às questões curriculares (relevância e infusão curricular) e de formação dos professores sob a perspectiva do ensino das Estratégias de AA e modelo PLEA.

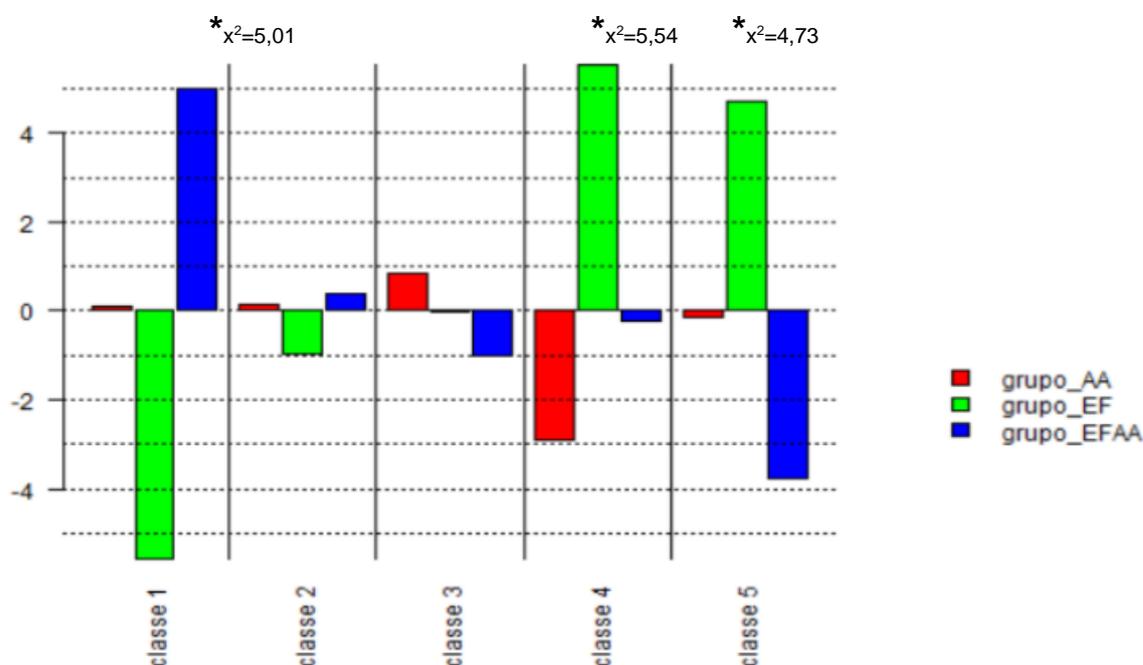
Para uma visualização mais objetiva das classes foi elaborado um organograma (figura 135) com as listas de palavras organizadas por classe e apresentadas na ordem decrescente dos valores geradas a partir do teste qui-quadrado (x^2).

Figura 135. Organograma das classes que compõem a estrutura da Proposta do Projeto “DEZPORTIVO”, conforme avaliação dos professores especialistas.



*p<0,05 (quando x>3,80)

Figura 136. Gráfico ilustrando a significância dos relatos característicos de cada grupo de professores (GAA, GEF e GEF/AA) em cada classe de análise hierárquica decrescente (CHD).



* $p \leq 0,05$ (quando $x^2 > 3,80$)

A classe “Ensino das Estratégias de AA e Modelo PLEA” (classe 1) compreendeu 34,98% do corpus total analisado ($f = 177$ ST). Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 \geq 4,04$ (*feedbacks*) e $x^2 = 125,40$ (*estratégia*). Essa classe foi composta por palavras como: *estratégia* ($x^2=125,40$); *autorregulação* ($x^2=108,60$); *aprendizagem* ($x^2=48,90$); *PLEA* ($x^2=45,97$); *favorecer* ($x^2=41,62$); *aprendizado* ($x^2=19,67$); *estimular* ($x^2=26,15$); *promoção* ($x^2=26,15$); *personagem* ($x^2=26,15$); *modelo* ($x^2=21,77$); *habilidade* ($x^2=21,50$); *recurso* ($x^2=20,36$); *promover* ($x^2=20,22$), *ferramenta* ($x^2=18,56$); *potencial* ($x^2=17,11$). Desta forma, predominaram as evocações dos participantes do grupo GAA (*id_15, $x^2=30,06$; *id_1, $x^2=10,85$; *id_14, $x^2=5,60$) e do grupo GEF/AA (*id_38, $x^2=15,46$; *id_39, $x^2=7,38$; *id_36, $x^2=6,22$). Destacaram-se as evocações presentes nas considerações do grupo GEF/AA ($x^2=5,01$).

Verificou-se que estão elencadas na classe 1 as dissertações referentes ao Ensino das Estratégias de AA e Modelo PLEA com destaque para a narrativa (*id_15: 33 ST; $x^2=30,06$; *id_38: 10 ST; $x^2=15,46$) roteiro de atividades (*id_15: 33 ST; $x^2=30,06$; *id_38: 10 ST; $x^2=15,46$) e proposta de *feedbacks* (*id_36: 15 ST; $x^2=6,22$).

Evidencia-se nas considerações dos professores avaliadores a concordância com o potencial da narrativa proposta como história/ferramenta para a promoção do ensino das estratégias de AA e modelo PLEA. Vale considerar que ao se referenciar à narrativa, destaques para alguns recursos específicos como vocabulário, personagens, ilustrações e recursos de mnemônicas foram evidenciados, conforme se observa nos excertos representativos desta classe:

Com certeza. Muitos projetos que trabalham autorregulação da aprendizagem recorrem à estratégia da narrativa pelo fato da narrativa ter um fio condutor para a proposta, e observo isto no projeto DEZPORTIVO também (*id_12 *grupo_AA / score médio $x^2=49,88$).

As narrativas foram bem explicativas em termos das estratégias autorregulatórias, permitindo que os alunos aprendam a colocar em práticas as estratégias. As fases do PLEA foram bem abordadas ao longo das narrativas (*id_14 *grupo_AA / score médio $x^2= 43,13$).

Sim, as atividades propostas estão bem alinhadas aos pressupostos para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1997) e pelo PLEA. Integram-se às demais ferramentas utilizadas na proposta e envolvem de forma ativa os estudantes, com desafios que os levam à experimentação das estratégias de autorregulação e reflexão sobre seus efeitos e as mudanças promovidas. Sim, o PLEA é um dos pilares da proposta em questão e está bem articulado em cada atividade (modelo cíclico interfases). Os desafios propostos pelos roteiros de atividades vão exigindo gradativamente a apropriação e aplicação do conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem no contexto do esporte e também dos estudos (*id_15 *grupo_AA / score médio $x^2= 40,83$).

As mnemônicas foram bem empregadas e podem auxiliar no aprendizado e utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos. O aprendizado por meio da observação. O estado mental interno desempenha um papel fundamental no processo do conhecimento. Portanto, a narrativa é um recurso que o professor pode explorar para ensinar os alunos a utilizarem as estratégias de autorregulação da aprendizagem (*id_38 *grupo_EFAA / score médio $x^2= 38,56$).

As narrativas contêm modelos simbólicos, viáveis. Os personagens das narrativas foram idealizados como fator de estímulo e modelo a ser apreciado pelos alunos, bem como servir como aspecto de orientação e motivação para o aprendizado do modelo PLEA e das estratégias de autorregulação da aprendizagem (*id_10 *grupo_AA / score médio $x^2=36,22$).

Vocabulário amplo, a conversa pode se desenvolver mais facilmente, sendo possível transmitir segurança. Está adequado para a compreensão dos alunos e favorece o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Deve ser levado em consideração

por todos pelo exemplo e **ações** (*id_38 *grupo_EFAA / score médio $x^2=40,93$).

Os personagens são envolventes e se completam. A narrativa é um recurso que o professor pode utilizar para ensinar as estratégias de autorregulação da aprendizagem aos alunos. Pode **servir** de **modelo**, **inclusive** para outros setores. A **narrativa** é didática e desperta o interesse. Por si só a **narrativa** propicia a orientação para o **uso** das **estratégias** de **autorregulação** da **aprendizagem**. São simples e elucidativas, podendo orientar os alunos para a utilização do Modelo PLEA (*id_39 *grupo_EFAA / score médio $x^2=40,96$).

Quanto ao roteiro de atividades, os relatos dos professores avaliadores corroboram para advogar acerca do potencial da proposta, conforme os excertos representativos desta classe:

Acredito que sim. Conforme análise das habilidades esportivas apresentadas na proposta, percebe-se que muitas delas são complementares, se articulam ou favorecem o fortalecimento de habilidades autorregulatórias. Percebe-se que, o **desenvolvimento** das **estratégias** técnicas e **táticas** e das **habilidades autorregulatórias** tem ainda em comum a necessidade de **desenvolvimento** do conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre ambos os conjuntos de **habilidades**. Ou seja, na aprendizagem e no esporte, o estudante precisar ser proativo, agêntico e estratégico (*id_15 *grupo_AA / score médio $x^2= 54,27$).

Ao meu ver, as três modalidades sugeridas podem desenvolver todas as etapas do **Modelo PLEA**, ou seja, é possível **ensinar** as **estratégias autorregulatórias** nas **fases Planejar, Executar** e Avaliar nos três **esportes** referências indistintamente (*id_36 *grupo_EFAA / score médio $x^2=36,51$).

Sim, os **roteiros favorecem** o engajamento e autonomia dos alunos e os objetivos de **aprendizagem** propostos pelo professor. Contribui para que os alunos desenvolvam **estratégias** de sistematização de estudo para **alcançar** objetivos propostos pelo professor (*id_38 *grupo_EFAA / score médio $x^2=45,95$).

Com relação à dinâmica para feedbacks, considerando as dissertações dos professores do grupo GEF/AA (*g_EFAA: 43 ST; $x^2=5,01$) que foram predominantes para a composição da classe 1, destacou-se o posicionamento em concordância com o formato proposto, ilustrado pelos excertos representativos desta classe:

A **dinâmica proposta** para **feedbacks** proposto pelo projeto **DEZPORTIVO** (por meio de **medalhas**) pode **estimular** a **promoção** da **aprendizagem** das **estratégias autorregulatórias** e seus diferentes domínios de **aprendizagem** (*id_36 *grupo_EFAA / score médio $x^2=36,30$).

Quanto ao interesse do aluno muitos fatores podem influenciar o interesse ou não pela aprendizagem. A medalha é uma estratégia de feedback concreta, fazendo assim com que o aluno fique motivado e tenha uma maior compreensão da proposta (*id_22 *grupo_EF / score médio $x^2= 25,19$).

[...] nas atividades propostas, além da exposição dos alunos de forma gradativa às estratégias técnico táticas do jogo, eles são estimulados a avaliar o seu desempenho técnico e identificar os que ainda precisa ser aperfeiçoado. Esse é um momento importante que envolve o auto julgamento e a atribuição causal sobre o desempenho alcançado. Momento importante também para o feedback dado pelo treinador ou professor que pode auxiliar os jogadores ou alunos na tomada de consciência sobre as habilidades conquistadas e ser fonte de fortalecimento da autoeficácia (*id_15 *grupo_AA / score médio $x^2= 9,39$).

Também foram verificadas nas dissertações dos professores avaliadores especialistas manifestações de concordância acerca do potencial da proposta “DEZPORTIVO” com o processo de ensino das estratégias de autorregulação, modelo PLEA e promoção da transferência para a aprendizagem e autorregulação das habilidades profissionais. Destacam-se os conteúdos representativos desta classe:

De acordo totalmente que o Projeto DEZPORTIVO se apresenta como uma ferramenta que possibilita promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e estimular autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais, a partir da articulação que se estabelece nas narrativas e nos roteiro de atividades, bem como os feedbacks (*id_36 *grupo_EF / score médio $x^2= 25,58$).

Perfeito e bem justificado no texto o motivo dessas escolhas e dessa ordem sugerida. Todas as estratégias trabalhadas estão muito bem alocadas no desenvolvimento do projeto e o destaque principal está na possibilidade de transferências das habilidades desenvolvidas no esporte para outros contextos pessoal, escolar e profissional (*id_4 *grupo_AA / score médio $x^2= 24,75$).

[...] considerando a possibilidade de adaptações às condições contextuais da sala de aula, dos alunos, da escola, a propositura do projeto poderá ser bem sucedida. A narrativa foi bem elaborada, se articulando às propostas de atividades, bem como às estratégias de aprendizagem, às habilidades esportivas e profissionais (*id_9 *grupo_AA / score médio $x^2= 25,28$).

A proposta do projeto DEZPORTIVO é muito criativa e poderá potencializar o uso de estratégias de autorregulação durante as atividades, que poderão ser transferidas para outros contextos pessoais e profissionais (*id_4 *grupo_AA / score médio $x^2= 31,34$).

Este quadro é excelente para afirmar as fundamentações aplicadas nas narrativas. Um resumo importantíssimo elaborado pelo autor. Ilustra como a proposta pretende estimular o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem, as habilidades esportivas e suas transferências para o contexto da preparação profissional promovendo a autorregulação da aprendizagem das habilidades profissionais (*id_31 *grupo_EF / score médio $x^2= 26,04$).

Retomo aqui a proposta da criação dos personagens parceiros, onde cada um tem um papel importante no enredo criado pelo autor. Fundamentado na metodologia do ensino autorregulado, o autor articula a estratégia de autorregulação de Organização e Transformação com a habilidade esportiva de Resolução de Problemas com a habilidade profissional adequadamente (*id_35 *grupo_EF / score médio $x^2= 25,93$).

Algumas ponderações são anunciadas acerca da transferência das estratégias de AA como estímulo para a aprendizagem e autorregulação das habilidades profissionais. Isto é possível verificar seguintes excertos representativos desta classe:

A partir da leitura geral da proposta percebo que as habilidades profissionais não receberam a mesma atenção nos suportes utilizados para o desenvolvimento da autorregulação (narrativas, atividades e reflexões propostas). Essas habilidades estão mais evidentes na narrativa Parte VIII, em que IVO decide arrumar um emprego e vai para a entrevista com Sr. RC. Talvez seja interessante inserir esses repertórios nas narrativas ou em alguma atividade, ou até mesmo nas propostas de reflexões em cada quadro de atividade. Acredito que a proposta, considerando a sua construção cuidadosa e alinhada aos modelos que a inspiraram (PLEA, Modelo cíclico, etc) tenha potencial para facilitar a transferência das habilidades para outros contextos (*id_15 *grupo_EF / score médio $x^2= 13,66$).

Porém, dada a complexidade inerente aos processos de autorregulação da aprendizagem, talvez fosse interessante prever entrevistas de seguimento ou outra estratégia que possa identificar situações, aprendizagens, estratégias que facilitam essa transferência (*id_15 *grupo_EF / score médio $x^2= 50,26$).

A classe “Adequação ao público (aprendizagem)” (classe 5) compreendeu 19,57% do corpus total analisado (f = 99 ST). Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 \geq 4,07$ (proposta) e $x^2 \geq 149,39$ (deficiência). Essa classe foi composta por palavras como: deficiência ($x^2= 149,39$); intelectual ($x^2=$); especializado ($x^2= 50,53$); instituição ($x^2= 40,60$); atendimento ($x^2= 29,18$); adolescente ($x^2= 24,96$); criança ($x^2= 24,61$); regular ($x^2= 23,84$); educacional ($x^2= 23,68$); intervenção ($x^2=$

22,83); nível ($x^2= 22,18$); inclusivo ($x^2= 19,74$). Desta forma, predominaram as evocações presentes nas considerações do grupo GAA/GEF/GEFAA.

Desta forma, predominaram as evocações dos participantes *id_8 (17 ST; $x^2=45,22$) e *id_35 (16 ST; $x^2=5,45$) pertencentes aos grupos GAA e GEFAA, respectivamente. Destaque para as evocações presentes nas considerações do grupo GEF (35 ST; $x^2= 4,73$).

Verificou-se que foram elencadas na classe 5 as dissertações referentes ao tema da concordância entre professores especialistas sobre adequação da proposta para os diferentes contextos de ensino (IAE, AEE, EF Anos Finais e EM). Conforme os relatos destacados nesta classe, foi possível verificar notável concordância dos avaliadores para desenvolvimento do projeto “DEZPORTIVO” com o público de pessoas com DI (ao se referirem aos contextos das IAE e AEE) e também o anúncio de seu potencial para propostas de trabalhos inclusivos envolvendo pessoas com e sem DI (como é o caso do ensino regular (fundamental e médio), como exemplificado nos excertos a seguir:

O texto é bem explicativo. Perfeita a analogia e relação entre ensino significativo e autorregulação da aprendizagem do aluno. A maioria das personagens possuem **características** que representam modelos de **comportamentos** e pensamentos autorregulados. Aulas historiadas para **crianças** pequenas funcionam por causa do simbolismo. Para **adolescentes**, foi incrível como a narrativa pode fazer a diferença no processo de aprendizagem (*id_31 *grupo_EF / score médio $x^2= 14,14$).

A **proposta** é **adequada** ao **público**. Podemos **adequar** as dificuldades para cada **nível** de usuários. Acredito ter maior aceitação entre os **mais jovens** neste primeiro momento. Modalidades de fácil compreensão. É preciso avaliações para replanejar (*id_28 *grupo_EF / score médio $x^2= 10,23$).

Concordo totalmente, pois ao usar personagens comuns do cotidiano das pessoas com deficiência intelectual, facilita o entendimento e favorece o aprendizado. Ao criar personagens do cotidiano dos **alunos**, em **especial** com **deficiência intelectual**, segundo as informações necessárias para **adequar** o ensino autorregulável, o autor aproximou seus **alunos** dos objetivos pretendidos. Concordo totalmente com a **proposta** do autor, uma vez que a criação dos personagens familiares apresenta proximidade com os alunos, facilita a compreensão da tarefa a ser realizada (*id_35 *grupo_EF / score médio $x^2= 53,84$).

Apesar da concordância com a proposta, algumas considerações foram registradas em relação ao nível de comprometimento cognitivo das pessoas com DI

que deverá ser tópicos de atenção dos professores interessados em desenvolver o projeto “DEZPORTIVO”, conforme exposto nos excertos:

Algumas tarefas propostas na intervenção podem ser complexas a depender do nível de deficiência intelectual, sobretudo aquelas que exigem a autorreflexão (automonitoramento e autoavaliação) e controle volitivo (ligado ao planejamento). Sugiro que a apresentação da proposta seja resumida. Focar apenas em apresentar as noções básicas da autorregulação no formato de objetivo da intervenção e centralizar-se apenas no modelo PLEA. Alguns termos podem ser de difícil acesso aos estudantes (ex. semblantes). **Rever** o uso desses **termos** ou orientar para que os professores se certifiquem que os **alunos compreenderam** todas as **instruções** e as **proposição** apresentadas nas Narrativas (*id_8 *grupo_AA / score médio $x^2=7,48$).

Quanto às Narrativas, pela experiência que possuo com o público-alvo, noto que os adolescentes não aderem à leitura em voz alta feita por um terceiro. Essa atividade (contar história) é apreciada por crianças. Uma sugestão é, certificando-se de que os estudantes possuem a habilidade de leitura estabelecida, solicitar para que cada um leia um trecho, de modo a tornar essa parte da intervenção mais interativa. Contudo, se reconhece que essa sugestão confronta com o **nível de deficiência intelectual**, pois pode **não** ser **acessível** para possíveis limitações na habilidade de **leitura** (*id_8 *grupo_AA / score médio $x^2=52,66$).

Falta articulação da **deficiência intelectual** apresentada nas narrativas com as atividades **propostas**. Palavras de difícil compreensão precisam ser revistas ou **inserir instruções** para o aplicador da **intervenção** garantir que os **alunos compreenderam** a mensagem. O ideal seria avaliar a inteligibilidade desses textos por parte do público-alvo da intervenção. (*id_8 *grupo_AA / score médio $x^2=38,91$).

A proposta de interação social e recurso de utilização de alunos tutores como facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular foi utilizado como argumento para justificar a relevância e adequação da proposta para o ensino regular (ensino fundamental anos finais e ensino médio), conforme apresentado nos excertos a seguir:

Portanto, a proposta da utilização do parceiro caracteriza-se por um novo papel cooperativo entre diferentes sujeitos criando condições para que as atividades esportivas sejam meio para alcançar um bom clima de relações humanas, permitir à **pessoa com deficiência** em paridade com os outros as mesmas oportunidades, e, desta maneira, transformar as relações **sociais** no ambiente **educacional** e exercitar a **inclusão** de maneira efetiva. (*id_35 *grupo_EF / score médio $x^2=43,34$).

O ponto alto da proposta “DEZPORTIVO” está em eleger alunos tutores

como mediadores da aprendizagem. Essa prática produz efeito em duas mãos: primeiro na ação social criada pela parceria; segundo pela transformação na formação humana do aluno parceiro. Esse, talvez seja o maior legado da **proposta** como ferramenta de **transformação** da sociedade. **Visto** pelo lado do **aluno** com **deficiência intelectual**, o **parceiro** apresenta-se como uma estratégia **capaz** de possibilitar as **pessoas** com **deficiências**, a vivência de situações que contribuam para o enriquecimento de seu repertório de experiências, otimização e desenvolvimento de suas competências (***id_35 *grupo_EF / score médio $x^2= 38,36$**).

A **proposta** é excelente, contudo, é necessário que para a aplicação em um grupo, o **nível** de desenvolvimento **intelectual** e das habilidades precisaria ser **mais** ou **menos** próximo para maior **sucesso**. Existe coerência na proposta e plena possibilidade de aplicação a metodologia descrita no projeto (***id_24 *grupo_EF / score médio $x^2= 27,36$**).

O professor como mediador dos processos de desenvolvimento da proposta foi destacado como protagonista para possibilitar o acesso, engajamento e aprendizagem:

O professor deve **compreender** a autorregulação de aprendizagem, pois está relacionado com emoções, com o **cognitivo**, com **comportamentos**, com processos **afetivos** e motivacionais. Uma **proposta inclusiva** e que dá **voz** para as **pessoas** com ou sem **deficiência** (***id_33 *grupo_EF / score médio $x^2= 24,30$**).

A classe “Contexto do Esporte como facilitador” (classe 4) compreendeu 9,68% do corpus total analisado (f = 49 ST). Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 \geq 3,86$ (ponto) e $x^2= 59,96$ (vida). Essa classe foi composta por palavras como: vida ($x^2= 59,96$); participação ($x^2= 39,65$); emprego ($x^2= 34,60$); tempo ($x^2= 33,97$); preciso ($x^2= 26,76$); dificuldade ($x^2= 25,79$); melhorar ($x^2= 22,54$); próprio ($x^2= 22,05$); tutor ($x^2= 22,05$); prévio ($x^2= 19,67$); sociedade ($x^2= 18,28$); interesse ($x^2= 17,36$); esporte ($x^2= 13,58$); embelezamento ($x^2= 11,20$); conteúdo ($x^2= 9,89$); método ($x^2= 7,19$).

Desta forma, predominaram as evocações dos participantes do grupo GAA (***id_10: 7 ST, $x^2=15,26$**), GEF (***id_33: 3 ST, $x^2=8,93$; *id_18: 8 ST, $x^2=6,97$**) e GEF/AA (***id_42: 5 ST, $x^2=5,00$**). Destaque para as evocações presentes nas considerações do grupo GEF (***g_EF: 20 ST, $x^2=5,54$**).

Foram elencadas, na classe 4, as dissertações referentes à utilização do contexto esportivo como método/ferramenta empregada pelo projeto, valorizando seu

potencial didático acerca das inter-relações com o cotidiano (formação para a vida), caráter lúdico, interação coletiva (com destaque às relações sociais e tutoria) e inter-relações com o processo de preparação para o mundo do trabalho.

Quanto ao potencial da proposta analisado mediante a escolha pela prática de jogos e esportes como método para o ensino da AA e modelo PLEA, destacam-se os excertos representativos desta classe:

Eles são considerados embelezamentos que fazem parte dos recursos motivadores recomendados para uso dos professores (Ames, 1992: Bzuneck, 2010). Seu **emprego** tem por finalidade tornar as atividades de aprendizagem mais interessantes e de quebrar a rigidez e frieza de **certos conteúdos** e, especialmente, o tédio, uma emoção desativadora (*id_10 *grupo_AA / score médio $x^2= 18,81$).

A narrativa e o roteiro de atividades possibilitam ensinar a utilização da estratégia de autorregulação da aprendizagem de estrutura ambiental adequadamente, estimulando as habilidades de conhecimento dos espaços e estratégias de jogo e a habilidade profissional de negociação para o mundo do trabalho e preparação profissional. **Conhecimento** para a **vida**. Penso que estas posturas podem não ser impressas em todos do **grupo ao** mesmo **tempo**, mas, no **grupo** coeso, aparecem com mais efetividade. A tomada de apontamentos pode ser impossível para alguns, mas, estando presente, e ouvindo as considerações do grupo e se dispondo a treinar, também aprenderá (*id_18 *grupo_EF / score médio $x^2= 22,22$).

Com a vivência de cada situação, o **aluno** estrutura, monitora e **avalia** suas atitudes, tem que tomar decisões que o ajudarão em sua **vida** (*id_33 *grupo_EF / score médio $x^2= 22,06$).

Está claro que o projeto **incentiva** a **participação** da **sociedade** em volta do **aluno**, e com isso potencializa o processo. Sim! Ele vai de **encontro** com a **ideia** de **treinar** o indivíduo pela atividade, para convívio na **sociedade** e sua **vida** (*id_33 *grupo_EF / score médio $x^2= 21,36$).

[...] **alunos** preferirão ficar com a fantasia e o jogo, mas, **ao** terem que pensar, desligam, **perdem interesse**. Por isso, o **emprego** de tais **embelezamentos** deve ser bem dosado e **sempre** associados a desafios que os façam pensar e resolver **problemas**. Para que não se caia na mesmice, é recomendado o embelezamento da variação (Ames, 1992), sessão por sessão (*id_10 *grupo_AA / score médio $x^2= 12,10$).

O modelo apresentado é bem didático e simples para facilitar a **compreensão** dos **alunos**. O **esporte prepara** para a **vida**, a convivência com **problemas**, sucesso, fracasso, **luta** diária, **regras** a serem **seguidas**, **respeito**, etc (*id_39 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 11,59$).

A prática tem **demonstrado** que o **esporte** é um dos melhores **caminhos** para despertar o **interesse** do **aluno**, em **especial** os com deficiência. Portanto, concordo totalmente com o roteiro de atividades práticas proposto pelo **autor** (*id_35 *grupo_EF / score médio x²= 9,13).

Houve por parte do **autor** o cuidado em iniciar com uma modalidade de **fácil** entendimento, sem exigência de **tempo** na **execução** e pressão do **tempo** e do adversário, **passando** para a modalidade de vôlei adaptado, onde não há invasão do adversário, porém apresenta maiores exigências na ação do jogo e finalizando com uma modalidade mais dinâmica e com maiores exigências física, técnica e tática. Portanto, o autor partiu do mais fácil para o mais difícil, de menor esforço para maior esforço (*id_35 *grupo_EF / score médio x²= 13,86).

Os diferenciais referentes ao estímulo da interação social característica nas práticas dos jogos e esportes foram destacados como oportunas para a utilização dos recursos de tutoria como processo facilitador da promoção da aprendizagem:

As atividades propostas são adequadas, e os **alunos** com alguma **dificuldade** terá seu **tutor** e **ajuda** de todos os professores. Acredito que o **tempo** proposto é suficiente, sendo uma **sessão** por semana, atingiremos um semestre de atividades (*id_33 *grupo_EF / score médio x²= 14,84).

Essa é uma intervenção positiva que pode **incentivar** a **participação** através do exemplo dado pelo participante **tutor**. A **base** toda do projeto me **parece** voltada **ao esporte** e se utiliza de seus **benefícios** (*id_42 *grupo_EF/AA / score médio x²= 14,33).

É nesse contexto pedagógico educativo que os benefícios das pessoas que recebem instrução dos colegas incluem importantes ganhos como o desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com os parceiros e elevação da autoestima. Os **parceiros também** se beneficiam deste relacionamento educativo **ao receberem** treinamento nas habilidades de comunicação eficientes, podendo **melhorar** a sua **própria** autoestima (*id_35 *grupo_EF / score médio x²= 9,80).

Sim, a Bocha não é um esporte fisicamente desgastante e assim proporciona a todos a oportunidade de participação, o Voleibol adaptado entra com a cooperação, o coletivo e finalizando com Tchoukball, mais dinâmico com estratégias de defesa e ataque. Percepção, Decisão e **Execução**. A Olimpíadas **Especiais** Brasil aplica o **tutor** nos **esportes** unificados (*id_33 *grupo_EF / score médio x²= 12,27).

O caráter lúdico do esporte como método de trabalho para promover o ensino das estratégias de autorregulação e modelo PLEA foram destacados conforme observado no excerto a seguir:

Sim. O elemento novidade característico das modalidades esportivas selecionadas podem ser um fator importante de estímulo para os alunos. Além disso, a ludicidade e a articulação entre teoria e prática, o caráter desafiador, dinâmico e coletivo das atividades, entre outros **aspectos**, podem estimular o **interesse** e a **participação** dos **alunos** (*id_15 *grupo_AA / score médio $x^2= 18,13$).

Sim, pois **demonstram** a realidade dos **alunos** e faz uma espécie de conexão. Realmente interessante e de **fácil compreensão**. Pois além do projeto, o **esporte também** promove essa característica. É uma forma simples e divertida de aprendizagem sobre o **aspecto** de autoavaliação (*id_32 *grupo_EF / score médio $x^2= 8,01$).

Pontualmente, a proposta de feedback foi contemplada com ponderações para aprimoramentos com o intuito de favorecer maior engajamento dos alunos.

É preciso ter cautela ao reconhecer o mérito por meio da premiação com um objeto, ainda que ela possua um significado maior, pois isso pode desmotivar os alunos que possuem dificuldades, sobretudo problemas motivacionais [...] se **reconhece** a **dificuldade** de premiar alguém sem que o outro, que não recebeu a honraria, se sinta excluído. Em resumo, é **preciso** que o aplicador esteja atento à sua postura para promover feedbacks desta natureza (*id_8 *grupo_EF / score médio $x^2= 15,55$).

Mais uma vez, o protagonismo do professor é destacado como fator preponderante para a utilização adequada e aproveitamento do potencial do método de trabalho com as modalidades esportivas:

Cabe ao professor a mediação e o **incentivo** à **participação** integral dos **alunos**. O **esporte sempre** esteve entre as melhores estratégias de ensino. Sim, elas estão organizadas de uma forma crescente que vai de uma etapa a outra se baseando em **resultados** e **avaliações** objetivas e obtidas no processo (*id_42 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 14,28$).

De forma discreta, foi possível verificar também a menção referente à inter-relação da proposta da prática em jogos e esportes como método para com o processo de ensino das estratégias de autorregulação e articulações com a preparação para o mundo do trabalho.

O nível de complexidade das atividades e, por conseguinte, de realizar o planejamento, a execução e avaliação dessas atividades, se mostra em um caminho ascendente de proposição para que os alunos utilizem dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do projeto, alicerçando os não somente aos estudos, como **também** à sua **vida pessoal** e profissional. O **tempo** para cada atividade **parece** ser adequado. Os professores podem tomar como referência o tempo adotado no material, mas podem adaptar as condições do ambiente e da situação em que se encontram, tendo em vista que podem acontecer imprevistos (***id_9 *grupo_AA / score médio x²= 23,10**).

A classe “Sugestões para aprimoramento” (classe 2) compreendeu 17,59% do corpus total analisado (f = 89 ST). Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2 \geq 4,01$ (participante) e $x^2 = 46,10$ (cronograma). Essa classe foi composta por palavras como: cronograma ($x^2 = 46,10$); não ($x^2 \geq 30,73$); ocorrer ($x^2 = 22,73$); questão ($x^2 = 21,48$); livro ($x^2 = 18,89$); real ($x^2 = 18,89$); escrever ($x^2 = 18,89$); gerar ($x^2 = 18,89$); conhecer ($x^2 = 18,48$); ajudar ($x^2 = 18,48$); sentido ($x^2 = 15,54$); seguir ($x^2 = 15,54$); precisar ($x^2 = 15,50$); pensar ($x^2 = 12,51$); experiência (10,43); empatia ($x^2 = 9,17$); revisão ($x^2 = 9,17$). Destacaram-se evocações dos participantes do grupo GAA (***id_6, x²=16,13; *id_13, x²=7,44**), do grupo GEF (***id_24, x²=5,36**) e do grupo GEF/AA (***id_42, x²=9,65; *id_37, x²=7,51**).

Verificou-se que estão elencadas na classe 2 as considerações dos professores especialistas referentes a dúvidas provenientes da não aplicação do projeto na prática. Ou seja, críticas pontuais sobre o material didático, provável necessidade de flexibilização do cronograma e considerações sobre a compreensão da proposta por alunos com maior comprometimento cognitivo (individualidade cognitiva). Podemos observar as dúvidas apontadas nos excertos a seguir, representativos desta classe:

Quando trabalhamos com pessoas com deficiência intelectual, existem algumas situações de imprevisibilidade (emocional, funcional e física), que muitas **vezes** faz com que haja **necessidade** de reavaliar e reprogramar um **cronograma**. Mas, nada que interfira na aplicação desta proposta. Os temas do projeto são vivos e o currículo é vivo (***id_24 *grupo_EF / score médio x²= 20,82**).

Para essa proposta foi **suficiente**. Para um **novo** projeto deve haver adaptação do **cronograma** (tempo de convivência como grupo, número de **participantes**, grau de comprometimento da deficiência), **não** sendo uma obrigatoriedade **seguir o mesmo cronograma**, portanto, o que deve ser **seguido** é a metodologia. O material mostra em processo permanente de diálogo e reflexão, estruturados a partir de eixos

temáticos, chamados de ciclos (***id_35 *grupo_EF / score médio $x^2=17,67$**).

Existem algumas situações de imprevisibilidade comportamental que podem interferir na dinâmica estabelecida para o aprendizado e na consecução dos objetivos propostos. Algumas destas **situações** poderiam ser tratadas na narrativa com vilões da história, **dando possibilidades** de enfrentamento destas **questões** adversas. Ao meu ver **não** há **dúvidas** quanto a isto (***id_24 *grupo_EF / score médio $x^2=13,80$**).

Algumas considerações acerca das habilidades profissionais não receberem a mesma atenção nos recursos utilizados para o desenvolvimento da autorregulação (narrativas, atividades e propostas de feedbacks) foram registradas conforme ilustrado nos excertos:

Quanto ao feedback para os alunos eu gostei da proposta das medalhas, mas achei com muitas informações, **não** sei se os alunos **compreendem** que **desenvolveram** tudo aquilo que está **escrito**. Eu fiquei bem reflexiva quanto às habilidades profissionais, será **mesmo** que elas estão sendo **desenvolvidas**. Entendo que isso é uma leitura e relação que pode ser estabelecida pelo autor, mas fico em dúvida se realmente e intencionalmente as habilidades profissionais serão desenvolvidas ou só vão pegar carona no desenvolvimento da autorregulação e das habilidades esportivas (***id_6 *grupo_AA / score médio $x^2=14,51$**).

Se for uma leitura do autor sobre o desenvolvimento dessas habilidades eu acredito que seja muito possível, uma vez que podemos sim transferir as habilidades de autorregulação para outras áreas da vida. Mas **não** sei se serão **desenvolvidas** habilidades profissionais **específicas** (***id_6 *grupo_AA / score médio $x^2=13,12$**).

No projeto estão bem descritas as atividades lúdicas, em relação às quais são demonstrados e discutidos os componentes do PLEA. Assim, é possível supor (e esperar) que os **participantes** os **compreendam** e interiorizem para esse contexto. Pelo menos **até certo** ponto. A extrapolação (generalização) das **situações** de jogos para as aprendizagens escolares **precisa** passar por treinamento **específico**, pois **não ocorre** espontaneamente. Além disso, ao contexto das aprendizagens escolares foi adicionado o mundo do trabalho e preparação profissional, que é um contexto totalmente diverso (***id_10 *grupo_EF / score médio $x^2=11,93$**).

Também foram identificadas ponderações pontuais e sugestões de aprimoramento para a narrativa, mais especificamente acerca dos nomes dos personagens, características dos diálogos e contextos. Fato ilustrado no seguinte excerto representativo desta classe:

Acredito que os conceitos do modelo PLEA estão explícitos na leitura. O texto me pareceu muito técnico e formal. **Não consegui gerar empatia** e reconhecimento com as personagens, pois os **diálogos** são bem **formais** e se afastam dos demais **livros** que **conhecemos**. (*id_6 *grupo_AA / score médio $x^2= 14,83$).

Achei muito forçado esses **nomes**, nem são realmente **nomes**, como **gerar empatia** se eu nunca vi e **não** faz **sentido** alguém se chamar **Port**. Acredito que nem tudo precisa fazer combinações com elementos da teoria e nem todos os nomes precisam ser mnemônicas, mas os alunos precisam se identificar com as personagens para que a narrativa faça sentido. Acredito que os diálogos e as personagens precisam ser humanizados nessa narrativa. E a narrativa precisa ser mais orgânica, não tão mecânica. Precisa parecer real. Não há muitas ilustrações, as referentes às mnemônicas estão bem didáticas, mas não consigo afirmar que as ilustrações orientam o uso de estratégias. Não sei se a proposta como um todo irá despertar o interesse das alunas (meninas), pois o tema naturalmente e historicamente não é tão próximo a esse público e as personagens também não trazem representatividade (*id_6 *grupo_EF / score médio $x^2= 12,64$).

Também foram realizados apontamentos referentes à preparação específica do professor e estratégias a serem consideradas para o desenvolvimento da proposta, conforme excertos representativos desta classe:

Aqui **acredito** que **precisa** de **cuidado**, pois o professor para ensinar os processos de autorregulação aos seus alunos, ele **precisa** saber como é que ele **ocorre** e às **vezes** ele **não** possui esse conhecimento (*id_13 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 14,06$).

A depender das respostas dos participantes teremos ali uma forma de aproveitar cada uma das emoções e sensações para o aprendizado, o que deve ser **muito** bem trabalhado e de forma **muito ampla**. A **revisão** dos **dados** indica se as **orientações dadas** pelo projeto **ainda** é o **caminho** a **seguir** e o que fazer em **casos** de os objetivos não serem alcançados (*id_42 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 10,95$).

O reconhecimento do trabalho repercutiu em sugestões para demais encaminhamentos acerca do material didático, conforme exposto nos excertos a seguir representativos desta classe:

É incrível, um projeto excelente para começar ontem, isso deveria ser trabalhado desde sempre nas escolas. **Vivenciar**, dar oportunidade, abrir o leque dos pensamentos e **possibilidades**. Ele **precisa** estar disposto, se estiver pode **escrever** um **livro** após aplicação do projeto. (*id_37 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 13,75$).

A narrativa **não só** esclarece e elucida a proposta como também inspira a ação pedagógica e a vontade de realizar. Em minha opinião, poderia ser transformada em um **livro**. [...] a narrativa sensibiliza e facilita a associação e o entendimento da proposta (***id_24 *grupo_EF / score médio $x^2= 18,55$**).

A classe “Currículo e Formação (Ensino)” (classe 3) compreendeu 18,18% do corpus total analisado (f = 92 ST). Constituída por palavras e radicais no intervalo entre $x^2= 4,13$ (conceito) e $x^2= 68,19$ (infusão). Essa classe foi composta por palavras como: infusão ($x^2=68,19$); curricular ($x^2= 57,86$); talvez ($x^2= 32,48$); professor ($x^2= 28,82$); área ($x^2= 28,40$); necessário ($x^2= 23,43$); aula (20,57); material (19,16); adaptar (17,33); interessante (13,22); conhecimento ($x^2= 12,53$); formação ($x^2= 11,24$); articulação ($x^2= 9,76$); físico ($x^2= 9,34$); fundamentação ($x^2= 8,75$); educação ($x^2= 4,40$).

Verificou-se que estão elencadas nesta classe as dissertações referentes ao potencial da proposta para infusão curricular na área da Educação Física e a importância de ações para a formação de professores que favoreçam o alcance do potencial do projeto conforme ilustradas na predominância das evocações do participante do grupo GAA (***id_9: 7 ST; $x^2=8,43$**).

Quanto ao potencial da proposta para a infusão curricular, destacaram-se conteúdos representativos desta classe:

O **material apresentado** é **organizado** e planejado nos mínimos detalhes. No entanto, sugiro que haja **formação inicial antes** de executar o **projeto**, para que os **professores** tenham **conhecimento** sobre os **conceitos** trabalhados, e **ao longo** também, assim é possível ter conhecimento do andamento do projeto (socialização) (***id_9 *grupo_AA / score médio $x^2= 11,50$**).

O **projeto apresenta** uma estrutura de **infusão curricular**, pois objetiva **articular disciplinas** e **temas transversais** que justificam essa estrutura. **Como mencionei anteriormente, considerando a possibilidade de adaptações** às **condições** contextuais da **sala de aula**, dos alunos, da escola, a propositura do projeto poderá ser bem sucedida (***id_9 *grupo_EF / score médio $x^2= 14,32$**).

Com as argumentações teóricas do texto, bem como a experiência prática nos mostra que qualquer pessoa aprende com a diversidade quando colocada em ambiente ético com teoria de aprendizagens significativas e competentes. O método de ensino situacional com **processos cognitivos** e a **teoria** sociocognitiva que foi preconizado no artigo científico nos **mostra** tal realidade. **Infusão curricular** é uma terminologia que não conhecia e concordo com afirmativa. O **projeto**

apresenta característica e potencial de **infusão curricular**. A linguagem é clara, precisa e concisa favorecendo a inclusão de diferentes leitores (*id_31 *grupo_EF / score médio $x^2= 20,23$).

Existe coerência na proposta e plena possibilidade de aplicação a metodologia descrita no projeto. No Ensino Médio, a idade é mais avançada e as experiências já vivenciadas podem proporcionar uma base maior de situações vividas que facilitarão a aplicação desta proposta. A proposta está **muito** bem descrita, bem sistematizada e **apresenta** uma **lógica** de progressão que dará o suporte **necessário ao professor**. **Quando trabalhamos** com pessoas com deficiência intelectual, existem algumas situações de imprevisibilidade (**emocional**, funcional e **física**), que muitas vezes faz com que haja necessidade de reavaliar e reprogramar um cronograma (*id_24 *grupo_EF / score médio $x^2= 11,28$).

Acredito que para ambas as etapas de ensino o **projeto** possa se adequar às **condições** dos alunos, desde que sejam feitos os **necessários** preparos que possam **receber** o **projeto** de forma que alcance os objetivos e metas propostos. (*id_9 *grupo_AA / score médio $x^2= 10,85$).

Já com relação à formação de professores para o trabalho assertivo com a proposta, destacaram-se os excertos representativos desta classe:

Mais uma vez, o material é bastante rico e complexo, de forma a poder adequar o currículo para que se possa ajustar o nível de aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência. No entanto, o **professor** que **pretende adaptar** o ensino a **partir** do **Projeto** deverá ser orientado e acompanhado. Seria **interessante** uma **formação** para o **professor**. O **Projeto** DEZPORTIVO está **articulado** adequadamente entre as narrativas e as propostas **práticas apresentadas** em forma de jogos e esportes. Houve a preocupação de desenrolar das narrativas e do enredo em buscar ensinar as estratégias de autorregulação da aprendizagem (*id_36 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 11,35$).

O contexto onde a criança se encontra é extremamente relevante, visto que o ambiente pode promover transformações nas atitudes e comportamentos das pessoas. Por isso, é necessário realizar uma inquirição sobre o ambiente de estudo dessa criança, **como** ela **aprende**, se relaciona com os demais colegas, com os **professores** e demais funcionários na **escola**, e **como** isso influencia em sua aprendizagem (*id_9 *grupo_AA / score médio $x^2= 11,47$).

As atividades propostas no roteiro apresentam potencial para promover o ensino do modelo PLEA. Só **sempre** faço a ressalva de quem fará a condução desse **material**. Seria **interessante** um treinamento ou curso de **formação** para os **professores**. É incrível, um **projeto excelente** para começar ontem, isso deveria ser **trabalhado** desde **sempre** nas **escolas** (*id_37 *grupo_EF/AA / score médio $x^2= 10,78$).

A seguir, destacam-se algumas considerações espontâneas sobre a avaliação da proposta e experiência de participação na pesquisa foram registradas pelos professores especialistas:

Parabenizo pela qualidade da proposta desenvolvida. O projeto está muito bem fundamentado teoricamente, apresenta grande relevância científica e educacional e é muito interessante! Tem potencial para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem junto a estudantes com ou sem deficiência intelectual. Agradeço pela oportunidade de conhecer uma proposta de tamanha excelência (id_11 - grupo_GAA).

O projeto apresenta uma descrição densa que permite sanar todas as dúvidas acerca do projeto. Tem um excelente potencial para se trabalhar a autorregulação da aprendizagem no ambiente escolar de forma descontraída. Parabéns pela excelência do trabalho realizado (id_14 - grupo_GAA).

Este trabalho tem um valor representativo muito grande para o auxílio dos profissionais que atuam com diferentes campos (não somente com o esporte em si), pois auxilia na compreensão da excelente didática a ser ensinada para os alunos, com ou sem deficiência. Com certeza, este trabalho fará diferença no campo acadêmico, servindo de modelo para muitos profissionais. Parabéns ao autor pelo excelente trabalho. (id_22 - grupo_GEF).

[...] A experiência de participar de uma pesquisa inédita como aqui apresentada foi única. Fui lendo por partes porque o texto ficou profundo, fundamentado cientificamente e várias questões abordadas foram novas para mim. Ressalto a grande quantidade de criação do autor: quadros, atividades, relações... todas fundamentadas por textos da área de educação, educação física e outras áreas do conhecimento. [...] Parabenizo ao autor e orientadora de elaborar tão eficazmente, ludicamente e sabiamente este trabalho. Sinto que não conseguiria fazê-lo. Então não é um trabalho que a maioria consegue montar, mas com esta obra facilitaria muito os demais trabalhos e desafios. Parabéns!!! (id_31 - grupo_GEF).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorrendo ao modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004) para refletir sobre a realização da presente pesquisa, foi possível analisá-la como a conclusão de um ciclo “PLanejar / Executar / Avaliar” intrafásico na fase de “PLanejamento” de um todo maior pretendido que envolvia não apenas a criação do material didático, mas também sua aplicação prática. Ou seja, o planejamento da proposta avançou para sua execução (criação do material didático) e avaliação (análise e avaliação do material pelos professores especialistas), o que permitirá aos pesquisadores avançarem para fases futuras de desenvolvimento experimental.

A produção de material empírico (pesquisa de campo prevista para o estudo), foi impactada negativamente pela exigência do isolamento social decorrente da pandemia Covid-19. A interrupção das atividades administrativas e educacionais da instituição que autorizou a realização da pesquisa (ANEXO 1) impossibilitou a realização do estudo de campo.

Assim, avaliou-se, frente à relevante elaboração e conclusão do programa de intervenção “DEZPORTIVO”, que esta proposta interventiva poderia constituir-se como objeto de análise e avaliação por parte de profissionais especialistas da área da AA e/ou EF, o que resultaria no *feedback* (pareceres dos especialistas sobre o potencial de eficácia do programa) dos avaliadores como material empírico a ser analisado. Sendo assim, investiu-se no aprimoramento da narrativa e roteiro de atividades a ser apresentado como material didático para avaliação.

Há de se destacar que, durante o processo de qualificação da pesquisa, professores que constituíram a banca de avaliação reconheceram o mérito da conclusão de um dos objetivos principais da pesquisa/trabalho (e, também, condição para sua realização), ou seja, a criação do programa de intervenção “DEZPORTIVO”. Pautando-se no alcance do objetivo de construção do programa de intervenção, propôs-se, frente aos prazos indeterminados para término do isolamento social, a validação da alternativa que constituiu a presente pesquisa: a avaliação do material didático “DEZPORTIVO” por professores especialistas (juízes).

Portanto, vale ressaltar que parte das ponderações registradas pelos professores avaliadores, quanto à necessidade de aplicação experimental do projeto para certificação do alcance de seus objetivos (conforme afirmações que constituíram as respostas o questionário), já estava prevista, mas foi impossibilitada nesta fase da pesquisa em virtude do isolamento social imposto pela pandemia. A fala recorrente de parte dos avaliadores com relação à aplicação do material didático corroborou então para certificação da necessidade de continuidade dos estudos, mais especificamente, do planejamento para fases experimentais da pesquisa com o projeto “DEZPORTIVO”.

Apesar da arquitetura do material didático buscar ser autossuficiente e autoinstrutivo, os diferentes apontamentos dos avaliadores, mais especificamente aqueles do grupo GAA, sobre a necessidade de oferecimento de formações aos professores para melhor direcionamento do trabalho, contribuíram para compreensão da necessidade de criação de cursos e ou/demais materiais de suporte a serem disponibilizados em conjunto com o material apresentado.

Alguns movimentos já foram iniciados no sentido de quadros ilustrativos sobre sugestões para os professores e esclarecimentos das relações entre estratégias de autorregulação e habilidades profissionais.

Conforme as sugestões dos avaliadores especialistas, a presente pesquisa instrui iniciativas futuras para trabalhos semelhantes e sugere desdobramentos para o futuro, especificamente acerca das propostas:

- a) inserção de conceitos relevantes sobre a TSC (autoeficácia e motivação) e AA no material didático para professores, com o intuito de torná-lo o mais autoexplicativo e intuitivo possível;
- b) a produção de artigos científicos;
- c) publicação de um livro com a proposta do material;
- d) criação de um guia específico para o professor;
- e) aplicação prática do projeto como pesquisa experimental de caso único, com o intuito de validação da proposta de material;
- f) identificação de materiais de apoio para complementação do material didático (cursos de formação para professores, vídeos instrucionais, criação de um aplicativo para acompanhamento dos professores e promover maior engajamento dos alunos por meio de gamificação).

Nas articulações do material didático com o campo da preparação profissional, apesar dos dados quantitativos apresentarem informações otimistas com relação ao seu alcance, concentrou maior apontamento de críticas e dúvidas com relação ao seu alcance. Neste caso, somente a pesquisa experimental poderia oferecer dados esclarecedores, a ainda seriam restritos à uma ou outra população uma vez identificado o ineditismo da proposta.

Acrescenta-se a isto a dificuldade de superação da interpretação cartesiana atribuída às práticas educativas. Portanto, por mais que se divulgue novos conteúdos a serem ensinados, como é o caso da proposta de disciplinas eletivas no novo currículo do ensino fundamental e também a nova proposta do ensino médio, a organização curricular rígida por disciplinas ainda limita projeções multi e interdisciplinares de relações entre as diferentes áreas, entre elas aquelas propostas por este trabalho que busca a articulação entre as estratégias de autorregulação, habilidades esportivas e habilidades profissionais.

Com o delineamento do presente trabalho de pesquisa, mais especificamente em sua etapa de metodologia, criação do formulário de avaliação pelos professores e análise dos dados, verificou-se que foram elencados e apresentados de maneira detalhada, informações relevantes que poderiam constituir um roteiro de referência para a criação de novos materiais didáticos pautados na utilização de narrativas. Portanto, a presente pesquisa, no momento em que oferece dados sobre como os profissionais especialistas que avaliaram cada tópico das dimensões do material didático proposto, oferecem um arcabouço de informações relevantes de referência para a construção de novas propostas de material didático que incluam a utilização de narrativas como história-ferramenta para o ensino da autorregulação para as diferentes áreas do conhecimento.

Apesar do reconhecimento do potencial do projeto (material didático) “DEZPORTIVO” vale destacar que trata-se de um ponto de partida para os professores interessados que poderão adaptá-lo às necessidades dos alunos e até mesmo utilizá-lo como referência para a criação de novos materiais.

Neste sentido, Bzuneck (2001) faz menção às experiências vicárias, referindo-se à observação dos indivíduos sobre as ações bem-sucedidas realizadas pelos pares, sugerindo-lhe que também possa realizar desafios semelhantes.

Para complementar, vale compartilhar fala de um dos professores avaliadores:

O mais difícil, o autor da proposta fez. Fica muito mais fácil a partir das ideias e narrativas da proposta “DEZPORTIVO” o profissional que trabalha na área educacional inovar sua prática (id_35 - grupo_GEF).

Por fim, considera-se que o material do projeto “DEZPORTIVO” corrobore com as práticas pedagógicas permitindo ao professor basear-se em orientações para planejar, executar e avaliar possibilidades de aprimoramento de seu trabalho, mais especificamente para o ensino das estratégias de AA e mediações para facilitar, favorecer, estimular e possibilitar aos alunos a transferência dos conhecimentos para o contexto das habilidades esportivas e AA das habilidades profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC DO ABC. **Alunos do + APAE já estão prontos para o mercado de trabalho.** 2018. Disponível em: <https://www.abcdoabc.com.br/santo-andre/noticia/alunos-apae-ja-estao-prontos-mercado-trabalho-67990>. Acesso em: 20 jan. 2020.

American Association on Mental Retardation – AMMR. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** [Tradução de Magda França Lopes]. 10. Ed. Porto Alegre: Artmed; 2006.

AOKI, M.; SILVA, R. M.; SOUTO, A. C. F.; OLIVER, F. C. Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para promover a participação no mundo do trabalho. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.4, p.517-534, Out.-Dez., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n4/1413-6538-rbee-24-04-0517.pdf>

ALARCÃO, I. Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In: Campos, B. (Org). **Formação profissional de professores no ensino superior.** Porto: Porto Editora, 2001. p.21-30.

ALVES, R. **Ao Professor, com o Meu Carinho.** Verus Editora, 2004.

AVILA, L. T. G.; SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Contribuições da Estimulação da Recordação para identificar e Promover Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem durante o Estágio em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 597-610, abr./jun. de 2016.

AVILA; L. T. G.; FRISON; L. M. B. Mapa conceitual: estratégia para promover a autorregulação da aprendizagem. **Educação em Foco**, ano 21, n. 35 - set./dez. 2018 - p. 119-139.

AVILA; L. T. G.. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação** / Luciana Toaldo Gentilini Avila ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora ; Ana Margarida Veiga Simão, coorientador. Pelotas, 2017. 248 f.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educao_Nova.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. . Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, Editora Alínea, 2006: 9-23.

BANDURA, A. **American Psychologist**, vol.33,n.4, 1978: 343-358.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NY. Prentice Hall, 1986a.

BANDURA, A. From thought to action: Mechanisms of personal agency. **New Zealand Journal of Psychology**, 15, 1-17, 1986b.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, 44, pp. 1175-1184, 1989.

BANDURA, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self- reactive mechanisms. In: Dienstbier, R.A. (Ed.) **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln, University of Nebraska Press, vol.38, 1991: 69-164.

BANDURA, A. "Self-regulatory mechanisms". In: BANDURA, A. **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, p.335-389, 1996.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. Nova York, Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An Agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, 2: 21-41, 1999. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>. Acesso: 01 nov. 2018.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Reviews Psychologist**, 52(1), p.2-18, 2001.

BANDURA, A., *et al.* Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, vol.74,n.3, 2003: 769-782.

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxford University Press, 2005: 9-35.

BANDURA, A. "A teoria social cognitiva na perspectiva da agência". In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Artmed, 2008: 69-96.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. Barueri, SP: Editora Manole, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BATISTA, M. T. S. **Efeitos da expectativa de ensinar e do feedback autocontrolado na aquisição de habilidades motoras**. 2018. 96 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30742/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Marco%20T%c3%balio%20Final%20%281%29.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos desportivos colectivos**. Barcelona: Hispano Europea, 1986.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Dinalivro, 1994.

BEMBENUTTY, H. The last word: An interview with Barry J. Zimmerman: Achieving Self-fulfilling Cycles of Academic Self-Regulation. **Journal of Advanced Academics**, 20,1, p.174-193, 2008.

BERGIN, D. A. **Influences on Classroom Interest**. Educational Psychologist, 34, 1999, p. 87-98.

BERRY, R. A. W. Beyond strategies: teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. **Journal of Learning Disabilities**, 39(1), 11-24, 2006.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Academic Press, 2000.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 401-409

BORUCHOVITCH, E. "A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial". In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, Vozes, p.55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola** (pp. 55-88). Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2ª edição, 2010.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: Propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, 8 (2), 156-167, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <https://sit.trabalho.gov.br/radar/> >.

BRASIL (2018). **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/09/2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf.

BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL, **LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Disponível em: < http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.213-1991?OpenDocument > . Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL (2018). **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/09/2018.

BRASIL (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10/09/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível e: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15/06/2018.

BRIGHTON, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. **Journal for the Education of the Gifted**, 27(2-3), 177-206, 2003.

BROOKER, R. et al. Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. **European Physical Education Review**, USA, v. 6, p. 7-25, Fev 2000.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, 19(1), 5-8, 1982.

BUNKER, D.; THORPE, R. From theory to practice. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (Eds.), **Rethinking Games Teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986. p. 11-16.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. “Autorregulação da motivação e das emoções”. In: FRIZON, L. M. B; BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, p. 116-133, 2001.

BZUNECK, J. A. Prefácio. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Artmed Editora, p.11-15, 2008.

CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINGER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.), **Handbook of research on teaching** (pp. 709-725). New York: Mc Millian, 1996.

CANAU, V.M. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de Trabalho**. Rede Nacional de Direitos Humanos, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: 1991.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. Como Criar e Classificar Categorias para Fazer Análise De Conteúdo: Uma Questão Metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CASTEJÓN, F. J. O. **Fundamentos de Iniciación Deportiva y Actividades Físicas Organizadas**. Madrid: Dykinson, 1995

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A.Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas Psicol. SBP*, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CHAVES, M. W. A Afinidade entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 86-98, mai/jun/jul/ago, 1999.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

CIAPD. **CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA**. 2020. Disponível em: <www.puc-campinas.edu.br/ciapd> Acesso em 20 jan. 2020.

CLEARY, T. J. The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. **Journal of School Psychology**, 44,pp.307-322, 2006.

CLEARY, T. J.; PLATTEN, P.; NELSON, A. Effectiveness of the Self-Regulation Empowerment Program With Urban High School Students. **Journal of Advanced Academics**, 20,1,pp.70-107, 2008.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, 41,pp.537-550, 2004.

CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 315-335, Abr./Jun. 2012.

CLEMENTE, F. M. Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os Estilos de Ensino e Questionamento à Realidade da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 587-601, abril/junho 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00587.pdf>>. Acesso em: 15 juh. 2020.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BOCHA E BOLÃO.
Regras de Bocha, 2018. Disponível em:
http://www.fcbb.com.br/site/downloads/2019_cbbb_bocha_regulamento.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da educação física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004.

COSTA, I. T., et al., Análise e avaliação do comportamento tático no futebol. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2010 . Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8515/6559>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, I. T. da *et al.* Proposta de avaliação do comportamento tático de jogadores de futebol baseada em princípios fundamentais do jogo. **Motriz: rev. educ. fis.**

(Online), Rio Claro , v. 17, n. 3, p. 511-524, set. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2020.

COTET, G. B.; BALGIU, B. A.; ZALESCHI, Violeta C. Assessment procedure for the Soft Skills requested by Industry 4.0. In: **MATEC Web of Conferences**. EDP Sciences, 2017. p. 07005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/764f/a0142634bc254152a84a4988a51885fdc11d.pdf?_ga=2.136683184.1692804446.1647330771-1476262740.1647330771>. Acesso em: 30 jan. 2022.

DA HORA, H. R. M; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach Produto & Produção, vol. 11, n. 2, p. 85 - 103, jun. 2010.

DALLEGRAVE, E. J.; BERNO, C. S.; FOLLE, A. Método Situacional: Aplicação nos Treinamentos Técnico-táticos de uma Equipe de Base do Handebol Feminino. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 01, p. 100-113, jan./abr., 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4760>>. Acesso em: Acesso em: 15 jul. 2020.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, Fracasso e Sucesso Escolar: Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, vol. 10, n. 1, p. 73-89, Jan.-Jun., 2018 - ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2572/1765>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha, 1994.

DEWEY, J. Interest and effort in education. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. **Middle Works Of John Dewey**, v. 7. Carbondale: Southern Illinois, 1913.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3a . ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DWECK, C. **Mindset: The New Psychology of Success**. New York: Ballantine Books, 2007.

EMÍLIO, E. R. V. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de Universitários**. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1986. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322738/1/Emilio_EduarlaResendeVideira_D.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. **Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo**. In: POLYDORO, S. A. J. (Org.) *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letral, 2017.

ERRINGTON, E. The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. **Innovations in Education and Teaching International**, 41(1), 39-47, 2004.

FAMOSE, P. **Aprendizaje motor y dificultad de la tarea**. Barcelona: Paidotribo, 1992.

FANTACINI, R.A.F.; DIAS, T.R.S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015.

FERREIRA, Luciana Carvalho de Mesquita; RAIS, Luciano Aversani. Qual a relação entre diversidade e desempenho? Um estudo sobre a relação entre a proporção de pessoas com deficiência na produtividade das empresas brasileiras. **Rev. bras. gest. neg.**, São Paulo, v. 18, n. 59, p. 108-124, jan. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-

[48922016000100108&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.7819/rbgn.v18i59.2769) >. Acesso em: 28 abr. 2018.
<http://dx.doi.org/10.7819/rbgn.v18i59.2769>.

FERREIRA, B. P. **Impulsividade e feedback autocontrolado na aprendizagem motora**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. 84f., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EEFF-BB5PCA/1/disserta_o_b_rbara_de_paula_ferreira.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

FIGUEIREDO, M. O. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem**. São Carlos: UFSCar, 2014. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2923/5698.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FIGUEIREDO, L. S. **Autocontrole do conhecimento de resultados em crianças e adolescentes**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 256f. 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_b66ca0e5e4843dc15b5b61654e82b1ba>. Acesso em: 05 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S.G. **A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach**. XII SIMPEP. Bauru.2005. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/236036099_A_avaliao_da_confiabilidade_de_questionrios_uma_anlise_utilizando_o_coeficiente_alfa_de_Cronbach Acessado em 10 de dez de 2021.

FREITAS-SALGADO, F. A. **Autorregulação da Aprendizagem: Intervenção com Alunos Ingressantes do Ensino Superior.** Fernanda Andrade de Freitas-Salgado (Tese) Campinas, SP: 2013. Disponível em: <
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250814/1/Freitas-Salgado_FernandaAndradede_D.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FSDOWN. **FUNDAÇÃO SÍNDROME DE DOWN.** 2020. Disponível em:
<http://www.fsdown.org.br/o-que-fazemos/formacao-e-inclusao-no-mercado-de-trabalho/>> Acesso em: 20 jan. 2020.

FURTADO, R. S.; BARRETO, L. L. A.; RAMOS, A. H. F. Pedagogia crítico-superadora e o modelo pendular: uma aproximação necessária para o ensino dos esportes coletivos na escola. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 40, p.83-94, agosto 2019.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, p. 404-415, 2008.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: A. Graça; J. Oliveira (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos.** 2ed. Porto, Universidade do Porto, 1995.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos.** Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998a. p.11-25.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, n.8, p.19- 26, 1998b.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos esportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI, J.; BENTO, J.O.; MARQUES, A.; AMADIO, A. (Eds.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida.** São Paulo: Manole, 2002. p.281-382.

GARGANTA, J. A formação estratégico – tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.) **Desporto para crianças e jovens. Razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 217-233.

GARGANTA, J. (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.20, n.5, p.201-3, 2006.

GARCIA, V. G.. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. educ. saúde** vol.12 no.1 . Rio de Janeiro Jan./Apr. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GIACOMINI, D. S. **Conhecimento Tático Declarativo e Processual no Futebol: estudo comparativo entre jogadores de diferentes categorias e posições**. Dissertação de Mestrado, EEEFTO, UFMG, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-35.

GONZALEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v.10, n.71, 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GOMES DA SILVA, Eliane. **Educação (física) infantil: se-movimentar e significação**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GOMES-MACHADO, M. L.; CHIARI, B. M.. Estudo das habilidades adaptativas desenvolvidas por jovens com Síndrome de Down incluídos e não incluídos no mercado de trabalho. **Saude soc.** vol.18 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos.** Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. Metodologia do ensino dos esportes coletivos. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em:<[https://www.researchgate.net/publication/298353396 Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos](https://www.researchgate.net/publication/298353396_Metodologia_do_Ensino_dos_Esportes_Coletivos)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, Dez. 2007.

GRECO, P.J. e CHAGAS, M.H. Considerações teóricas da tática nos jogos esportivos coletivos. **Revista Paulista de Educação Física**, 6(2), julho/dezembro, 1992: 47-58.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol.** 1995. 224f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253734>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GRECO, P.J.; BENDA, R. N. (Org.) **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico.** Belo Horizonte: UFMG. V. 1, p. 230, 1998.

GRECO, P. J. Cognição e Ação. Em: SAMULSKI, M. D. (Ed.). **Novos conceitos em treinamento esportivo - Cenesp-UFMG** (pp.119-154), Brasília: Publicações Indesp. Série Ciências do Esporte, 1999.

GRECO, Pablo Juan. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. 1995. 224f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253734>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

GRECO, P. J. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.210-12, set. 2006. Suplemento n.5. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/59_Anais_p210.pdf.

GREHAIGNE, J., GODBOUT, P. Conhecimento tático em esportes coletivos de uma perspectiva construtivista e cognitivista . **Quest** 47; 490 - 505 , 1995.

GREHAIGNE, J. F., RICHARD, J. F., GRIFFIN, L. **Ensino e Aprendizagem de Jogos e Esportes de Equipe**. Nova York, NY: Routledge Falmer, 2005.

GREHAIGNE, J. F., WALLIAN, N., GODBOUT, P. Modelo de aprendizagem de decisão tática e práticas dos alunos . **Educação Física e Pedagogia do Desporto**, 10 (3): 255 - 269, 2005.

HARVEY, Stephen; CUSHION, Cristopher J.; MASSA-GONZALEZ, Ada N. Learning a new method: 'teaching games for understanding in the coaches' eyes. **Physical education and sport pedagogy**, v. 4, n. 15, p. 361-382, oct. 2010.

HERNÁNDEZ, J. **Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos**. Barcelona: INDE, 1994.

HERNÁNDEZ, J. La diversidad de prácticas análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. In: BLÁZQUEZ, D. **La iniciación deportiva y el deporte escolar**. Barcelona: Inde, 1995.

HERNÁNDEZ, J. et. all. ¿Taxonomía de las actividades o de las situaciones motrices? **Lecturas: Educación Física y Deportes**. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital Año 4. Nº 13. Buenos Aires, Marzo 1999. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd13/taxono.htm>> Acesso em: 12 abr. 2019.

HERNÁNDEZ, J. (Org.) **La iniciación a los deportes desde su estructura e dinámica**. Barcelona: Inde, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Conheça o Brasil: Pessoas com Deficiência. 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>.

JANUARIO, M. S. Efeitos do autocontrole de conhecimento de resultados e da organização de prática na aquisição de habilidades motoras Universidade Federal de Minas Gerais Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_e737446a364895360f1c0236ad3e52d7>. Acesso em: 05 jun. 2020.

JIMENEZ, E.; KING, E.; TAN, J. P. Making the grade. **Finance & Development**. Washington, D.C/USA .V.49, n.1, p. 12-14, Mar 2012. Disponível em: < <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2012/03/jimenez.htm> >. Acesso em: 11 out. 2021.

KAULFUSS, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 321-328. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202974> >.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, E. *et al.* **Didática da Educação Física I**. Ijuí: Unijui, 1998.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n.13, p. 63-81, nov. 1999.

KUNZ, E. O movimento humano como tema. **Revista Eletrônica Kinein**, Florianópolis, v. 1, n.1, dez. 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

KUNZ, E. Os movimentos ritmados no futebol. In: KUNZ, E. (Org). **Didática da educação física 3: futebol**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 13-40.

KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. 2. ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.

KUNZ, E. Pedagogia Crítico-Emancipatória. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 316-318.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006a.

KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006b. p. 11-22.

Disponível em:
http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LACERDA, B; NASSER, D. **Normalista**. Disponível em:
<https://cifrantiga3.blogspot.com/2006/05/normalista.html>. Acesso em: 11 dez. 2018.

LATVALA, E.; VUOKILA-OIKONEN, P.; JANHONEN, S. Videotaped recording as a method of participant observation in psychiatric nursing research. **J Adv Nurs**, May; 31(5):1252-7, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 223- 240, jan.-abr. 2006

LOURENÇO A. A. **Processos Auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do ensino básico: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade**. 2008. 228f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7631/1/Tese%20de%20Abilio%20Louren%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis (RJ):Vozes; 2002. p.137-55.

MAFRA, S. R. C. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual**. Secretaria de Estado da Educação. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MANTOAN, T. **A integração de pessoas com deficiência**: Uma contribuição para uma reflexão sobre o tema. Editora Memnon, São Paulo, 1997.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

MARTENIUK, R. G. Cognitive Information Processes in Motor Short-Term Memory and Movement Production. In: STELMACH, G. **Motor Control: Issues and Trends**. Academic Press, 1976 (pages 175 – 186).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, R.; PEREIRA C. P.; DOS SANTOS, W. O uso do scout como ferramenta de análise ofensiva no basquetebol. **EFDeportes.com**, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>

MATIAS, C. J.; GRECO, P. J. Cognição & ação nos jogos esportivos coletivos. **Ciências & Cognição**, Vol 15 (1): 252-271, 2010. <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/123/176>

MCCONKEY, R.; DOWLING, S.; HASSAN, D.; MENKE, S. Promovendo a inclusão social por meio do Unified Sports para jovens com deficiência intelectual: um estudo de cinco nações. **Journal of Intellectual Disability Research**, vol. 57, ed. 10, 2013.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. 114f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Livro III**. Campinas: FE – Unicamp, 2011. p.125-132.

MEMMERT, D. **Diagnostik Taktischer Leistungskomponenten: Spieltestsituationen und Konzeptorientierte Expertenratings**. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte)-Universidade de Heidelberg, Heidelberg, 2002.

MENDES, J. C. **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol no Estado do Paraná: estudo da categoria infantil**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2006.

MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, Rafael Pombo. Das situações ao jogo ao ensino das fixações no handebol. **Motriz**, v. 17, n.1, p. 39-47, jan./mar. 2011.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, v. 20, n.1, p. 351-373, jan./ mar., 2014.

MONTALVO, F. T.; TORRES, M. C. G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, 2(1),pp.1-34, 2004.

MORAIS, K. H. O mercado de trabalho e a pessoa com Deficiência Intelectual: entraves e oportunidades. **Revista Espacios**, 38(12), 1-10, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n12/a17v38n12p26.pdf>.

MORENO, Andrea. Reflexões acerca dos objetivos do ensino de Educação Física. In: **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, V. 01, n. 01, p. 59-62, 1993.

NUNES, M. E. S. **Efeito do conhecimento de performance autocontrolado na aquisição de uma habilidade motora em idosos**. Tese (doutorado). Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. 168f. 2015. Disponível

em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-11052015-094511/publico/Marcelo_Nunes_Corrigida.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008b. p. 111-127.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> ou <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf> ou <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1340201893convencao_direitos_humanos_pessoascomdeficienciacomentada.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OSHIMA, F. Y.I; GERMANO, F. **Kin-ball e tchoukball conquistam as escolas. Dois esportes de bola invadem escolas brasileiras com o objetivo de incentivar a cooperação entre os jogadores – inclusive com seus oponentes**. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/04/bkin-ball-e-tchoukballb-conquistam-escolas.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.13 no.1 Campinas Jan./June 2009. disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009> >.

PAJARES, F.; OLAZ, F. "Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral". In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Artmed, pp.97-114, 2008.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Andalucía: Junta de Andalucía, 1988.

PEDRA, A; PENHA, L. A. ; DE SÁ, M. R. O voleibol adaptado e o benefício para a qualidade de vida dos idosos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd188/o-voleibol-adaptado-e-idosos.htm#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20toque%3A%20jogador,e%20no%20m%C3%A1ximo%203%20toques.>> Acesso em: 22 fev. 2020.

PELLEGRINOTTI, I. L. **Performance Humana**. Saúde e Esporte. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004.

PELLEGRINOTTI, I. L. Performance Humana: Vida da Vida. In: GAIO, R., BATISTA, J. C. (Org.) **Ginástica em Questão**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

PENHAKI, J. R. **Soft skills na indústria 4.0**. Dissertação - Universidade Tecnológica Federal dos Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. Curitiba-PR, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4275/1/CT_PPGTE_M_Penhaki%2c%20Juliana%20de%20Rezende_2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PEREIRA, A. C.; ROMERO, F. **A review of the meanings and the implications of the Industry 4.0 concept**. Procedia Manufacturing, [S.l.], v. 13, p. 1206-1214, 2017.

PICULLI, M. **Entendendo a Iniciação Esportiva para o Ensino da Bocha Paralímpica Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305352/1/Piculli Mariana M. pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305352/1/Piculli_Mariana_M.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PHILERENO, C. D. Et al. QUALIFICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA O MERCADO DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO EM CAXIAS DO SUL – RS. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 22, n. 1, p. 160-179, 2015.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2014.

PINHEIRO, E. M.; KAKENASHI, T. Y.; M. ANGELO. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** vol.13 no.5. Ribeirão Preto Sep./Oct. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692005000500016>

PINHO, S. T. **Método Situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PINHO, S. T., *et al.* Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.580-590, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a05v16n3.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PINTO, G. U.; GOES, M. C. R.. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2006, vol.12, n.1, pp.11-28. ISSN 1980-5470. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100003>.

PINTRICH, P. R., *et al.* Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ). **Educational and Psychological Measurement**, 53, p.801-813, 1993.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Self-Regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In: PINTRICH, P. R. ; BROWN, D. R.; WEINSTEIN, C. E. (orgs.). **Student Motivation, Cognition, and Learning**. Essays in Honor of Wilbert J. MacKeachie. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 113-133.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.) **Handbook of self-regulation**, Academic Press, pp.452-502, 2000.

PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, 16, p.385-407, 2004.

PIRES, H. V. Análise comparativa entre o método analítico e o método situacional no processo de ensino/aprendizagem/treinamento do passe no futebol. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 8 - N° 50 - Julio de 2002. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd50/passe.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, pp. 149-164, 2008.

PORTAL DA INSPEÇÃO DO TRABALHO. **Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil**. Projeto Cooperativo de Pesquisa e Desenvolvimento entre FUB/CDT e MTb/SIT, 2018. Disponível em: <<https://sit.trabalho.gov.br/radar/>>.

R Core Team (2021). R: A Language and environment for statistical computing. (Version 4.0) [Computer Software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, 46(1), 58-70, 1995. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/0022487195046001010> >.

RIERA, J. **Fundamentos del aprendizaje deportivo**. Barcelona: INDE, 1989.

RITZDORF, W. Treinamento da força e da potência muscular no esporte. In: ELLIOTT, B.; MESTER, J. **Treinamento no Esporte**. Guarulhos, São Paulo: Phorte, 2000.

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L. S. As Estratégias de Aprendizagem nas Diferentes Abordagens ao Estudo: Uma Investigação com alunos do Ensino Secundário. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, nº 3 (Vol. 4) Ano 3º- 1999. ISSN: 1138-1663.

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, A. D. Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, 2, 197-213, 2000. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11881>

ROSÁRIO, P. S. L.; ALMEIDA, L.; GUIMARÃES, C.; PACHECO, M. Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. **Sobredotação**, 2 (1), 103-116, 2001.

ROSÁRIO, P. **007º Ordem para estudar**. Porto: Porto Editora, 2002a.

ROSÁRIO, P. **Elementar, meu caro Testas**. Porto: Porto Editora, 2002b.

ROSÁRIO, P. **Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002c.

ROSÁRIO, P. **Testas para sempre**. Porto: Porto Editora, 2002d.

ROSÁRIO, P. **O Senhor aos papéis, a irmandade do granel**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSÁRIO, P. **Testas o Lusitano**. Porto: Porto Editora, 2004a.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004b.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. Historias que ensinam a estudar y aprender: Una experiencia en la enseñanza obligatoria portuguesa. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, 2 (1), 131-144, 2004. ISSN: 1696-2095. Disponível em: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_32.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o estudar na universidade**. Coimbra, Almedina Editores, 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em Crianças Sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo**. Porto Editora, 2007a. Disponível em: < https://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf >. Acesso em 02 mai. 2018.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Sarilhos do Amarelo**. Porto, Porto Editora, 2007b.

ROSÁRIO, P. **Inventário de Processos de auto-regulação da Aprendizagem - Universidade**. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009a.

ROSÁRIO, P. **Questionário de Auto-eficácia e instrumentalidade da Autorregulação da Aprendizagem**. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009b.

ROSÁRIO, P.; *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 2, Julho/Dezembro de 2010: 349-358. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.pdf> >. Acesso em: 21 fev. 2019.

ROSE JUNIOR, D. de; GASPAR, A. B.; ASSUMPÇÃO, R. M. de. Análise estatística do jogo. In: ROSE JUNIOR, D. de; TRICOLI, V. (Org). **Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática**. Barueri: Manole, 2005. cap. 7, p. 124 – 140.

ROSS, P. R. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZIN, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

RUIZ, L. M. **Deporte y aprendizaje: procesos de aplicación y desarrollo de habilidades**. Barcelona: Visor, 1994.

SARMENTO, T. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):285-297, maio/ago., 2017. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3679/2463> >.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 15-27, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-savianid.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SCHMIND, R.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora**. SP: Artmed, 2001.

SCHUNK, D. H. & ERTMER, P. A. "Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions". In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.) **Handbook of self-regulation**. Academic Press, pp.631-649, 2000.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale, Erlbaum, 1994.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. "Conclusions and future directions for academic interventions". In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York, The Guilford Press, p.225-235, 1998.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J. **Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications**. Nova York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. Deficiência intelectual. **Temas sobre Desenvolvimento** 2013; 19(107):250-60.

SERRANO, Claudia; BRUNSTEIN, Janette. O gestor e a PcD: reflexões sobre aprendizagens e competências na construção da diversidade nas organizações. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre), Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 360-395, ago. 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112011000200003&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 28 abr. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-23112011000200003>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez: SP, 2002.

SHIMONO, S. O. Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIEDENTOP, D. What is sport education and how does it work? **Journal of physical education, recreation & dance**, v. 69, n.4, p. 18-20, Apr. 1998.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia e Sociedade**, 26 (1), 32-43, 2014.

STOLZ, S.; PILL, S. Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. **European Physical Education Review**, 20 (1), 36-71, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>>. Acesso em 22 jun. 2020.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Katia%20Regina%20Xavier%20da%20Silva%202008.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2019.

SILVA, K. R. X; DINIZ, M. E. B. M. “Aprender a aprender: Uma proposta de formação continuada de professores no contexto do mestrado profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB)”. In: SILVA, K. R. X; MOREIRA, M. R. **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e praticas**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-47 [Desafios, possibilidades e práticas na educação Básica, vol. 2].

SILVA, K. R. X. “Autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a educação básica”. In: FRIZON, L. M. B; BORUCHIVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020

SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L. “Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola”. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.)

Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SERPA, P. R.; MACHADO, H. M. Abordagem pedagógica crítico-emancipatória: uma busca pela autonomia e emancipação. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires - Año 21 - Nº 216 - Mayo de 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd216/abordagem-pedagogica-critico-emancipatoria.htm>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SOUZA, C. R. P. Proposta de avaliação e metodologia para desenvolvimento do conhecimento tático em esportes coletivos: a exemplo do futsal. Em: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (Ed.). **I Prêmio Indesp de Literatura Esportiva**, Volume I (pp. 289-340). Brasília: Publicações Indesp, 1999.

STAINBACK S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

TEOLDO, I.; GRECO, P.J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. . O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010. Disponível em: <http://www.nucleofutebol.ufv.br/artigos/29-Oteaching-games-for.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

The Jamovi Project (2021). jamovi. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

THOMAS, L. Student retention in higher education: the role of institutional habitus. **Journal of Educational Policy**, 17(4), 423- 432, 2002.

TINTO, V.; GOODSELL, A. Freshmen interest groups and the first year experience: Constructing student communities in a large university. **Journal of the Freshmen Year Experience**, 6, 7-28, 1994.

TOLDRÁ, R. C.; MARQUE, C. B. D.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, 21(2), p.158-165, 2010. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v21i2p158-165>.

TOLDRÁ, R. C. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 110-117, 2009.

TREBELS, A. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v.21, n.1, p. 229-266, jan.-jun. 2003.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “Semovimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 23-48.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VAN MUNSTER, M. A. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. A crise Epistemológica na Educação Física: Implicações no Trabalho Docente. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.408-427 maio/ago. 2012.

VIEIRA, A. J. H. **Educador/a? Presente**. Brasília: Trampolin, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VYGOTSKY, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

WARFIELD, J.; WOOD, T.; LEHMAN, J. D. Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. **Teaching and Teacher Education**, 21(4), 439-459, 2005.

WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A. C.; PALMER, D. R. **LASSI: Learning and Study Strategies Inventory**. Clearwater, FL: H. & H., 1987.

WERNER, P. ALMOND, L. Model of games education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, 41 (4), 1990, p.23-27.

WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution**. 19 Jan 2016. Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> >.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Skills of the future: 10 skills you`ll need to thrive in 2020**. 02 Jul 2018. Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-skills-needed-to-survive-the-robot-invasion-of-the-workplace> >.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, 11, 1986: 307-313.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23 (4), 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, 80 (3), 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J. "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models". In: SCHUNK, D. H. E ZIMMERMAN, B. J. (eds.) **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York, The Guilford Press, p.1-19, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, vol.81,n.3, p.329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice**. Nova York, Springer-Verlag, 1989.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. **American Educational Research Journal**, 29, p.663-676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Orgs.). **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando, FL7 Academic Press, p. 13-39, 2000. Disponível em: < <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7> >.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective**. Mahwah, Erlbaum, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Adolescence and education**, Volume 2: Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p. 1-27, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Understanding the principles of self-regulated learning. In: **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington, American Psychological Association, p.5-24, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. **Evaluar**, n.5, pp.1-21, 2005.

ZIMMERMAN, B. J.; Cleary, T. J. "Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill". In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, p.45-69, 2006.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. "Motivation: an essential dimension of self-regulated learning". In: SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN B. J. **Motivation and self-regulated learning: (re)theory, research, and applications**. Londres, Taylor & Francis Group, p.130, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45 (1), 166- 183, 2008.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.

ZEIDNER, M., BOEKAERTS, M. & PINTRICH, P. R. "Self-regulation: directions and challenges for future research". In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (eds.) **Handbook of self-regulation**. Academic Press, p.749-768, 2000.

GLOSSÁRIO

R - Linguagem de programação voltada à manipulação, análise e visualização de dados.

IRAMUTEQ - software livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso. Foi desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse.

JAMOVI - Pacote estatístico disponível gratuitamente. Plataforma de modelagem estatística de última geração, e fácil utilização. É uma alternativa convincente para produtos estatísticos ótimos, porém, caros, como MiniTAB, SPSS, SAS, dentre outros.

Performance Humana - Manifestação da própria vida no Universo refletida na natureza individual do Ser Humano em sua caminhada cósmica.

ANEXOS

Anexo 1. Termo de autorização para realização do trabalho de pesquisa.

 <p>APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campinas FUNDADA EM 10/12/65 CAMPINAS-SP</p>	<p>Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campinas</p>
<p>Inscrição de Pes. Jurídica 24/09/66 sob o nº 1409</p>	<p>Termo de Autorização para Realização do Trabalho de Pesquisa</p>
<p>Utilidade Pública Municipal Lei nº 3815 de 22/10/69</p>	<p>Nome da Entidade: ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE CAMPINAS</p>
<p>Secretaria da Criança, Família e Bem Estar Social nº 2028 10/12/69</p>	<p>AUTORIZAÇÃO</p>
<p>Reg. Conselho Nac. Serv. Social nº 242.359 08/10/70</p>	<p>Autorizo o Professor Ms. Vanderlei Palandrani Junior (CREF: 049549-G/SP), aluno Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (RA: 18457754) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) a desenvolver atividades da pesquisa “O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” que envolve a participação dos alunos em um programa de intervenção criado pelo pesquisador ("DezPortlvo") pautado na prática de jogos e esportes para promoção da autorregulação da aprendizagem e prevê a realização de entrevistas (avaliação) para acompanhamento das fases do programa. Os profissionais que trabalham com os alunos também responderão a questionários para avaliar o impacto do programa. As atividades serão realizadas em encontros semanais de 90 minutos durante o período de 30 semanas. Todos os procedimentos adotados estarão em conformidade com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa será encaminhado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas. A pesquisa educacional terá início após deferimento do projeto protocolado pelo Comitê de Ética.</p>
<p>Utilidade Pública Federal Decreto nº 72.454/73</p>	<p>Campinas, 18 de dezembro de 2019.</p>
<p>Utilidade Pública Estadual Lei nº 264 de 25/06/74</p>	
<p>Conselho Mun. dos Direitos da Criança e do Adolescente Proc. 0063/75</p>	<p>Rosângela Pereira Presidente APAE de Campinas</p>
<p>Autorização de funcionamento Portaria DRE 23/83 GD-RE de 15/08/1983 Processo: 00386-83 DRE Campinas</p>	<p>Rua Francisco Bueno de Lacerda, 120 - Parque Itália - Fone: (19) 3772-1200 - Fax: (19) 3772-1209 - Cx. Postal 800 - Cep 13036-265</p>
<p>Conselho Estadual de Auxílio e Subvenções nº 0558/85</p>	<p>CNPJ - 46.079.281/0001-10</p>
<p>Filiada à Fed. Nac. das APAES sob nº 026</p>	<p>www.campinas.apaebrasil.org.br - E-mail: apae@mpc.com.br</p>
<p>Filiada à Fed. das Entidades Assist. de Campinas FEAC Sob nº 16</p>	
<p>Atestado de Registro no Cons. Nac. de Assist. Social Cert. de Fins Filantrópicos</p>	
<p>Cadastro no SESP/MEC nº 00610</p>	
<p>Registro no CORDE/MBES SP/024</p>	
<p>Conselho Municipal de Assistência Social Conselho Tutelar nº 007</p>	

Anexo 2. Questionário do Projeto "DEZPORTIVO" - Avaliação dos Especialistas sobre a proposta de criação e desenvolvimento.

Questionário de percepção dos Profissionais Especialistas sobre a proposta de desenvolvimento do Projeto "DEZPORTIVO".

(Obrigatória) Nome completo:

(Obrigatória) Data de Nascimento:

(Obrigatória) Área de atuação profissional:

Formação Acadêmica: Graduação

(Obrigatória) Área do conhecimento em que cursou a Graduação:

(Obrigatória) Data de conclusão da Graduação:

Formação Acadêmica: Pós-Graduação (Lato Sensu)

(Obrigatória) Cursou Pós-graduação (Lato sensu)?

Sim

Não

Informações Pós-Graduação (Lato Sensu)

(Obrigatória) Área do Conhecimento em que cursou Pós-Graduação (Lato sensu):

(Obrigatória) Data de conclusão da Pós-Graduação (Lato sensu):

Formação Acadêmica: Mestrado

(Obrigatória) Cursou Mestrado?

Informações Mestrado

(Obrigatória) Área do Conhecimento em que cursou no Mestrado:

(Obrigatória) Data de conclusão do Mestrado:

Formação Acadêmica: Doutorado

(Obrigatória) Cursou Doutorado?

Sim

Não

Informações Doutorado

(Obrigatória) Área do Conhecimento em que cursou Doutorado:

(Obrigatória) Data de conclusão do Doutorado:

Formação Acadêmica: Pós-Doutorado

(Obrigatória) Cursou Pós-Doutorado?

Sim

Não

Informações Pós-Doutorado

(Obrigatória) Área do Conhecimento em que cursou Pós-Doutorado:

(Obrigatória) Data de conclusão do Pós-Doutorado:

Relação profissional com a área da Autorregulação da Aprendizagem

(Obrigatória) Você tem experiência ou atua na área da Autorregulação da Aprendizagem?

- Sim
- Não

Experiência Acadêmica e/ou Profissional na área da Autorregulação da Aprendizagem

(Obrigatória) Atuação na área da Autorregulação da Aprendizagem:

- Não atuo na área da Autorregulação da Aprendizagem
- Campo acadêmico como professor
- Campo acadêmico como professor pesquisador
- Campo acadêmico como aluno de pós-graduação
- Campo acadêmico como aluno de graduação
- Professor rede privada
- Professor rede pública
- Professor instituição especializada
- Outro:

(Obrigatória) Tempo, em anos, que estuda(ou) e/ou trabalha(ou) na área da Autorregulação da Aprendizagem:

- Não tenho experiência com a área da autorregulação da aprendizagem
- 1 ano
- 2 ano
- 3 ano
- 4 ano
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos ou mais

Relação profissional com a área da Educação Física

(Obrigatória) Você tem experiência ou atua na área da Educação Física?

- Sim
- Não

Experiência Acadêmica e/ou Profissional na área da Educação Física

(Obrigatória) Atuação na área da Educação Física:

- Não atuo na área da Educação Física
- Campo acadêmico como professor
- Campo acadêmico como professor pesquisador
- Campo acadêmico como aluno de pós-graduação
- Campo acadêmico como aluno de graduação
- Professor rede privada
- Professor rede pública
- Professor instituição especializada
- Outro:

(Obrigatória) Tempo, em anos, que estuda(ou) e/ou trabalha(ou) na área da Educação Física:

- Não tenho experiência com a área da Educação Física
- 1 ano
- 2 ano
- 3 ano
- 4 ano
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos ou mais

Relação Profissional com as Pessoas com Deficiência Intelectual

(Obrigatória) Você tem experiência ou atua profissionalmente com pessoas com deficiência intelectual?

- Sim
- Não

Experiência Acadêmica e/ou Profissional com as Pessoas com Deficiência Intelectual

(Obrigatória) Atuação com pessoas com deficiência intelectual:

- Nunca trabalhei com pessoas com deficiência
- Campo acadêmico como professor
- Campo acadêmico como professor pesquisador
- Campo acadêmico como aluno de pós-graduação
- Campo acadêmico como aluno de graduação
- Professor rede privada
- Professor rede pública
- Professor instituição especializada
- Outro:

(Obrigatória) Tempo, em anos, que estuda(ou) e/ou trabalha(ou) com pessoas com deficiência intelectual:

- Não tenho experiências com pessoas com deficiência intelectual
- 1 ano
- 2 ano
- 3 ano
- 4 ano
- 5 anos
- 6 anos
- 7 anos
- 8 anos
- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos
- 19 anos
- 20 anos ou mais

Dimensão 1:**Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto.**

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 1- Instituições de Atendimento especializado às pessoas com deficiência desenvolvem atividades educacionais no formato de oficinas socioeducativas que constituem os programas/projetos de preparação para inclusão no mercado de trabalho. Conforme análise do projeto “DEZPORTIVO” é possível afirmar que **se trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida nas instituições de atendimento especializado para promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 1- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 2- Conforme previsto no artigo 2º da resolução nº 4, de outubro de 2009, o atendimento educacional especializado, modalidade Educação Especial, tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Conforme análise do projeto “DEZPORTIVO” é possível afirmar que se **trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida nas turmas de atendimento educacional especializado (AEE) para o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 2- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 3- O artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) disserta sobre o direito assegurado ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, possibilitando-lhe alcançar o máximo desenvolvimento possível dos “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Conforme análise do projeto “DEZPORTIVO” **é possível afirmar que se trata de uma proposta de trabalho adequada para ser desenvolvida na Rede Regular de Ensino** com alunos do:

Ensino Fundamental (Anos Finais) com idade entre 11 e 14 anos (incluindo alunos com e sem deficiência intelectual).

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

Ensino Médio com idade entre 15 e 17 anos (incluindo alunos com e sem deficiência intelectual).

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 3- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 4- O material de orientação dos professores para realização/desenvolvimento da proposta de intervenção Projeto “DEZPORTIVO” **é apropriado, didático e possibilita uma orientação clara e adequada para os profissionais interessados em utilizá-lo.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 4- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 5- O **nível de complexidade das atividades é adequado** para realização pelos alunos possibilitando o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promoção da autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 5- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 6- O tempo para as atividades e o cronograma proposto para o projeto são adequados para promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promover a autorregulação da aprendizagem dos alunos.

Quadro. Distribuição das etapas e encontros do Projeto “DEZPORTIVO”.

Planejar (Temporada Preparatória) Quero jogar!	Executar (Temporada Qualificatória) Apito inicial!	Avaliar (Temporada Eliminatória) Valendo Troféu!
8 a 10 encontros	8 a 10 encontros	8 a 10 encontros
Síntese: Autoconhecimento de habilidades para jogar e diálogos para planejar jogadas.	Síntese: Vivências com o Voleibol Adaptado e foco nas execuções de jogadas e ações do adversário.	Síntese: Jogos situacionais e treinamento tático no Tchoukball e atividades competitivas.
Atividade 1: “ Minha Camisa do time ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 10 (preparação): NARRATIVA (PARTE IV) Juramento do Atleta	Atividade 21 (preparação): NARRATIVA (PARTE VII) Revendo a estratégia / Dia de mais um jogo
Atividade 2: “ Entrevista ao Jornalista ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 10: “ Manipulando diferente ” (aproximadamente 30 min)	Atividade 21: “ Eu com a bola ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)
Atividade 3: “ Jogar bem é... ” (aproximadamente 30 min)	Atividade 11: “ De amigo para o amigo ” (aproximadamente 30 min)	Atividade 22: “ Nós com a bola ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)
Atividade 4 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE I) Quero Jogar!	Atividade 12: “ Desafio da Descoberta ” (aproximadamente 30 min)	Atividade 23 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE VIII) Mais do que treinar para a Liga...
Atividade 4: “ Reforço para o Time ” (aproximadamente 30 min)	Atividade 13 (preparação): NARRATIVA (PARTE V) PORT, a Criativa! / A Superação de ZED	Atividade 23: “ Nós com a bola para a Meta ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)
Atividade 5 (preparação): NARRATIVA (PARTE II) Muito Prazer Sr. CLARO!	Atividade 13: “ Scout - Obtendo Resultados ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 24: “ Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s) ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)
Atividade 5: “ Experimentando o jogo ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 14: “ Disputando pontos ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	Atividade 25: “ Treinamento específico de Tchoukball ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ ⁽¹⁸⁾ (aproximadamente 120 min)
Atividade 6: “ Organizando o espaço de jogo ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 15: “ Sugerindo regras ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	Atividade 26: “ Jogadas ensaiadas ” (do quadro tático para a quadra de jogo) ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 120 min)
Atividade 7 (preparação): NARRATIVA (PARTE III) Ensinamentos do Sr. MARTE!	Atividade 16: “ Como joga o adversário ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	Atividade 27 (preparação): NARRATIVA (PARTE IX) Final de Campeonato! Valendo Troféu!
Atividade 7: “ Planos para jogar ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 17: “ Como superar o adversário ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	Atividade 27: “ De olho no troféu. Como melhorar nosso Time ” (Retrospectiva para Jogo Final) (aproximadamente 120 min)
Atividade 8: “ Cantando a bola ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 18: “ Quadro tático ” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	Atividade 28: “ Entrevistando os Campeões ” (Habilidades conquistadas no projeto e sua relação na Escola e no Trabalho) (aproximadamente 60 min)
Atividade 9: “ Quem joga e quando joga ” (aproximadamente 60 min)	Atividade 19 (preparação): NARRATIVA (PARTE VI) Apito Inicial!	
	Atividade 19: “ Treinamento específico ” (A vez do Tchoukball) ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)	
	Atividade 20: “ Escalando o Time ” (aproximadamente 120 min)	

Fonte: elaborado pelo autor

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹⁸⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 18 (“Quadro tático”) como complementação à atividade identificada.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 6- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 7- De acordo com Veiga Simão (2017), um aspecto interessante a ser utilizado como critério para criação de propostas interventivas no campo da autorregulação da aprendizagem refere-se à relevância da característica de INFUSÃO CURRICULAR, ou seja, o potencial de relação transversal do tema com conteúdos e objetivos de determinado nível curricular com vista à facilidade de sua aceitação e administração nos contextos escolares. Neste contexto, é possível afirmar que **o material possui característica e potencial de INFUSÃO CURRICULAR.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 7- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 8- A ADAPTAÇÃO CURRICULAR implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e no cronograma. Essas ações constituem possibilidades educacionais a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns promovendo propostas inclusivas de ensino. Da forma como está apresentado, é possível afirmar que o projeto “DEZPORTIVO” **corresponde às demandas e possibilidades educacionais como uma ferramenta eficaz para a prática da ADAPTAÇÃO CURRICULAR.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 8- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 1 / Questão 9- No Projeto "DEZPORTIVO", há uma articulação adequada entre a narrativa (história-ferramenta) e as propostas de atividades práticas (roteiro de atividades) pautadas em jogos e esportes.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 1 / Questão 9- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

Dimensão2:**Estrutura da Narrativa**

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 1- O discurso e enredo da narrativa são adequados para favorecer o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

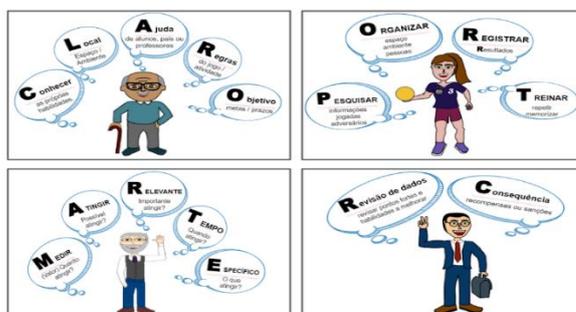
(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 1- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 2- O vocabulário da narrativa é adequado para a compreensão dos alunos e favorece o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 2- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 3- Baseando-nos no princípio de que a mente humana tem mais facilidade de memorizar dados quando estes estão associados à informações de interesse, relevância pessoal e experiências, as mnemônicas podem ser importantes recursos autorregulatórios utilizados para facilitar a memorização de informações. A **utilização das mnemônicas** com os nomes do Sr. CLARO, PORT, Sr. MARTE e Sr. RC foram bem empregadas e podem auxiliar na lembrança, aprendizado e utilização das estratégias de autorregulação da aprendizagem pelos alunos.



- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 3- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 4- Na Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986a), a aprendizagem por observação é considerada como meio para adquirir e/ou ampliar o repertório comportamental referente às estratégias de autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 1993, 1997). Personagens que demonstram comportamentos autorregulados para o alcance de seus objetivos representam modelos de comportamentos e pensamentos (ROSÁRIO; NUÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007a). **Os personagens criados para a narrativa são interessantes e atuam/exercem o papel de modelos para os alunos.**

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 4- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 5- É possível afirmar que o texto da narrativa é um recurso que o professor pode explorar para ensinar os alunos a utilizarem as estratégias de autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 5- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 6 - É possível afirmar que o texto da narrativa é um recurso que o professor pode explorar para ensinar os alunos a utilizarem o Modelo PLEA (PLanejar, Executar e Avaliar).

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 6- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 7- As ilustrações existentes no texto da narrativa servem como referência para exemplificar e/ou orientar o uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 7- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 2 / Questão 8- As ilustrações existentes no texto da narrativa servem como referência para exemplificar e/ou orientar o uso do Modelo PLEA?

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 2 / Questão 8- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

Dimensão 3:
Roteiro de atividades propostas.

(Obrigatória) Dimensão 3 / Questão 1- É possível afirmar que o roteiro de atividades práticas de jogos e esportes apresenta potencial para promover o interesse dos alunos.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 3 / Questão 1- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 3 / Questão 2- A organização e articulação do roteiro de atividades práticas de jogos e esportes (etapas de desenvolvimento divididas entre os temas de Planejar, Executar e Avaliar bem como as atividades que constituem cada etapa) apresentam potencial para promover o ensino de estratégias autorregulatórias e favorecer a promoção da autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 3 / Questão 2- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 3 / Questão 3- A organização e articulação do roteiro de atividades práticas de jogos e esportes (etapas de desenvolvimento divididas entre os temas de Planejar, Executar e Avaliar bem como as atividades que constituem cada etapa) apresentam potencial para promover o ensino do modelo PLEA (PLanejar, Executar e Avaliar) e favorecer a promoção da autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 3 / Questão 3- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 3 / Questão 4- As modalidades esportivas sugeridas como referência (Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball), conforme suas especificidades, estão alocadas adequadamente em cada etapa do projeto conforme as estratégias autorregulatórias a serem ensinadas em articulação com o modelo PLEA.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 3 / Questão 4- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

Dimensão: 4**Promoção das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem.**

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 1- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de AUTO-AVALIAÇÃO, reflexão sobre as crenças motivacionais, crenças de autoeficácia, controle de suas ações e avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho (ZIMMERMAN 2002), em articulação com a habilidade esportiva de AUTOAVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PARA JOGAR e a habilidade profissional de PENSAMENTO CRÍTICO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 1- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 2- Especificamente, com relação à estratégia autorregulatória de ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS E PLANEJAMENTO, estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de ANÁLISE DE JOGO e a habilidade profissional de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPLEXOS, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 2- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 3- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de ESTRUTURA AMBIENTAL, esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de CONHECIMENTO DOS ESPAÇOS E ESTRATÉGIAS DE JOGO e a habilidade profissional de NEGOCIAÇÃO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 3- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 4- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de PROCURA DE AJUDA SOCIAL, iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda de pares, educadores e adultos (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de INTERAÇÃO SOCIAL e a habilidade profissional de GESTÃO DE PESSOAS, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 4- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 5- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de ORGANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO, iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS e a habilidade profissional de ORIENTAÇÃO PARA SERVIR, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 5- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 6- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de PROCURA DE INFORMAÇÃO, esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com a habilidade esportiva de TOMADA DE DECISÃO e a habilidade profissional de CAPACIDADE DE JULGAMENTO E TOMADA DE DECISÃO, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 6- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 7- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de TOMADA DE APONTAMENTOS, esforços para registrar acontecimentos ou resultados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de LEITURA DE JOGO E COMPORTAMENTO TÁTICO e a habilidade profissional de CRIATIVIDADE, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 7- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 8- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de REPETIÇÃO E MEMORIZAÇÃO, iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados (ZIMMERMAN, 2002), em articulação com as habilidades esportivas de TREINAMENTO TÉCNICO E TÁTICO e a habilidade profissional de COORDENAÇÃO (sinergia na administração de informações e ações coletivas), o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 8- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 9- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de AUTO-CONSEQUÊNCIAS, imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de AUTOPERCEPÇÃO DO DESEMPENHO e a habilidade profissional de INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 9- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 4 / Questão 10- Especificamente com relação à estratégia autorregulatória de REVISÃO DE DADOS, esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (ZIMMERMAN 2002), em articulação com as habilidades esportivas de ANÁLISE ESTATÍSTICA DE JOGO e a habilidade profissional de FLEXIBILIDADE COGNITIVA, o texto narrativo e propostas de atividades do projeto “DEZPORTIVO” fazem alusão e se propõem a ensinar a utilização desta estratégia de autorregulação da aprendizagem adequadamente.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 4 / Questão 10- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

Dimensão 5:**Possibilidades didáticas e transferência.**

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 1- No Projeto "DEZPORTIVO", a narrativa (história-ferramenta) está articulada com as propostas de atividades práticas (roteiro de atividades) possibilitando promover:

- | | |
|---|--|
| O interesse dos alunos. | (7) Concordo totalmente
(6) Concordo quase totalmente
(5) Concordo parcialmente
(4) Não estou decidido
(3) Discordo parcialmente
(2) Discordo quase totalmente
(1) Discordo totalmente |
| O estabelecimento de relações com o cotidiano do aluno para favorecer sua aprendizagem. | (7) Concordo totalmente
(6) Concordo quase totalmente
(5) Concordo parcialmente
(4) Não estou decidido
(3) Discordo parcialmente
(2) Discordo quase totalmente
(1) Discordo totalmente |
| A aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem. | (7) Concordo totalmente
(6) Concordo quase totalmente
(5) Concordo parcialmente
(4) Não estou decidido
(3) Discordo parcialmente
(2) Discordo quase totalmente
(1) Discordo totalmente |
| A aprendizagem do Modelo PLEA. | (7) Concordo totalmente
(6) Concordo quase totalmente
(5) Concordo parcialmente
(4) Não estou decidido
(3) Discordo parcialmente
(2) Discordo quase totalmente
(1) Discordo totalmente |
| A autorregulação da aprendizagem dos alunos | (7) Concordo totalmente
(6) Concordo quase totalmente
(5) Concordo parcialmente
(4) Não estou decidido
(3) Discordo parcialmente
(2) Discordo quase totalmente
(1) Discordo totalmente |

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 1- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 2- A proposta didática de eleger alunos TUTORES para mediar e facilitar o aprendizado de outros com dificuldades de aprendizagem foi apresentada como modelo na relação entre os protagonistas da narrativa e sugerida para as propostas apresentadas no roteiro de atividades de jogos e esportes. que constituem o Projeto “DEZPORTIVO”. É possível afirmar que o projeto, ao relatar e sugerir relações de tutoria entre os alunos, pode estimular que professores e alunos utilizem destas estratégias de tutoria para favorecer as relações de aprendizagem, especialmente se tratando das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 2- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 3- O ambiente da prática esportiva caracteriza-se por sua natureza interdisciplinar e experiência lúdica que possibilitam processos de aprendizagem significativos. Conforme PAES (2002) nos jogos e esportes os participantes manifestam comportamentos espontâneos. SCAGLIA (2006) complementa ainda que os movimentos esportivos são ações carregadas de desejos, sentidos e significados e, portanto, apresentam um potencial para a manifestação de crenças, aprendizado e cultura. Com a pedagogia do esporte, busca-se possibilidades de intervenção para práticas de ensino e treinamento que promovam aprendizagem para reflexões e ações para além da prática esportiva. Desta forma, é possível afirmar que o Projeto “DEZPORTIVO”, como proposta de intervenção, tem potencial para promover o aprendizado das estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizando-se do contexto do jogo e esporte.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 3- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 4- No projeto “DEZPORTIVO” é apresentada uma sugestão de dinâmica para oferecimento de FEEDBACKS específicos materializados por medalhas conquistadas individualmente pelos alunos a partir da manifestação (mérito) das habilidades esportivas esperadas para as atividades propostas. Cada medalha (FEEDBACK individualizado) faz referência à relação da habilidade manifestada com o desenvolvimento das respectivas estratégias de autorregulação e contextualização com as habilidades profissionais com que estão relacionadas. Desta forma, é correto afirmar que o projeto “DEZPORTIVO” e a dinâmica proposta para FEEDBACKS estimule a promoção da aprendizagem das estratégias autorregulatórias e seus diferentes domínios de aprendizagem (prática esportiva, atividades acadêmicas e preparação profissional).

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 4- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 5- A articulação que se estabelece na narrativa e roteiro de atividades (incluindo a proposta de feedback), em que se apresenta e discute frequentemente com os alunos as relações entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem, habilidades esportivas e habilidades profissionais, permitem afirmar que o projeto “DEZPORTIVO” se estabeleça como ferramenta que possibilite promover o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem e estimular autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais.

Quadro. Interface entre as fases do processo autorregulatório (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2004; 2007a), estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 1986; 1988), habilidades profissionais (World Economic Forum, 2016; 2018) e habilidades esportivas (GONZALES, 2004).

Fases processo Autorregulatório PLEA (Rosário; Núñez; González-Piende, 2004; 2007a)	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman, 1986; 1988)	Habilidades Esportivas (Gonzalez, 2004)	Habilidades Profissionais World Economic Forum (2016; 2018)
Planificação (PL) (pensar antes)  	1. Autoavaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Autoavaliação das habilidades para jogar	Pensamento Crítico
	3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo	Resolução de Problemas Complexos
	6. Estrutura Ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/ psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	Espaço de jogo Estratégia (tática)	Negociação (Relação com as pessoas)
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)	Gestão de Pessoas
Execução (E) (pensar durante)  	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas	Orientação para servir
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão	Capacidade de Julgamentos e Tomada de decisões
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registrar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático	Criatividade
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento Técnico (repetição do gesto) Treinamento Tático (repetição movimentação)	Coordenação (sinergia na administração de informação e ações coletivas)
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.	Auto-percepção do desempenho	Inteligência Emocional
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.	Análise estatística de jogo	Flexibilidade Cognitiva

Fonte: elaborado pelo autor

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 5- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 6- Conforme Rosário (2007), a intenção final do treino em estratégias de aprendizagem não se limita, obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua TRANSFERÊNCIA para outras tarefas e domínios de aprendizagem. É possível afirmar que o Projeto “DEZPORTIVO”, como proposta de intervenção, seja uma ferramenta capaz de estimular a compreensão de transferência e utilização das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente, possibilitar que o conhecimento das estratégias autorregulatórias seja TRANSFERIDO para as atividades de estudo e preparação para o trabalho.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 6- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

(Obrigatória) Dimensão 5 / Questão 7- Dimensão 5 / Questão 7- Com relação à proposta de desenvolvimento do Projeto “DEZPORTIVO”, os fatos da narrativa, propostas de atividades e dinâmica de feedbacks oferecem ao professor possibilidades de inovação da sua prática didática sob o ponto de vista interdisciplinar.

- (7) Concordo totalmente
- (6) Concordo quase totalmente
- (5) Concordo parcialmente
- (4) Não estou decidido
- (3) Discordo parcialmente
- (2) Discordo quase totalmente
- (1) Discordo totalmente

(Não obrigatória) Dimensão 5 / Questão 7- Apresente a seguir suas considerações e evidências que possibilitem justificar sua resposta:

Considerações Finais:

Somente se julgar necessário, por gentileza, insira observações relevantes de sua avaliação sobre o projeto "DEZPORTIVO" e experiência de participação nesta pesquisa.

Anexo 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”

Pesquisador: Prof. Ms. Vanderlei Palandrani Junior

Caro Professor,

você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você (cópia enviada ao seu e-mail) e outra com o pesquisador (versão aceita no formulário).

Por favor, leia com calma e atenção, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. A qualquer momento, se você não quiser participar, poderá retirar sua autorização e não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O objetivo da pesquisa é criar e avaliar um programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da Autorregulação da Aprendizagem de habilidades profissionais por pessoas com deficiência intelectual.

A pesquisa prevê que professores especialistas (juízes) com experiência profissional e/ou relevante produção científica respondam um questionário (via formulário on-line) para avaliar o mérito e potencial do programa de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") criado pelo pesquisador como ferramenta para ensino de estratégias autorregulatórias e promoção da Autorregulação da Aprendizagem.

O instrumento é constituído de 38 questões que avaliam o projeto "DEZPORTIVO" em 5 dimensões:

- **Dimensão 1:** Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto (09 questões);
- **Dimensão 2:** Estrutura da Narrativa (08 questões);
- **Dimensão 3:** Roteiro de atividades propostas (04 questões);
- **Dimensão 4:** Promoção das Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (10 questões);
- **Dimensão 5:** Possibilidades didáticas e transferência (07 questões).

Ao aceitarem participar da pesquisa, os professores, terão acesso ao material do Projeto "DEZPORTIVO" para que possam conhecê-lo, analisá-lo e avaliá-lo.

Após análise do material, os participantes da pesquisa acessarão um questionário para registro da avaliação do Projeto “DEZPORTIVO”.

No formulário de avaliação, para cada uma das questões apresentadas, será indicada uma entre sete alternativas (escala likert) que expresse o nível de concordância com a afirmação apresentada sobre determinado aspecto do programa “DEZPORTIVO”. Cada questão é também constituída de espaço oferecido para breve dissertação sobre considerações e apontamentos de evidências que possibilitem justificar cada resposta dos avaliadores.

Assim, aos professores especialistas participantes da pesquisa, será oportunizado um espaço para analisar e conflitar crenças e experiências sobre métodos de ensino das estratégias autorregulatórias e desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, especialmente ao depararem-se com a proposta lúdica do programa de práticas em jogos e esportes (“DEZPORTIVO”).

A proposta metodológica do Programa "DEZPORTIVO" foi originalmente desenvolvida para o ensino de estratégias autorregulatórias e desenvolvimento da autorregulação da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual, entretanto por acreditar que a proposta corresponda ao contexto do ensino formal (Ensino Fundamental anos Finais e Ensino Médio) como alternativa estratégica para processo de adaptação curricular realizado pelos professores de ensino regular nas classes comuns, algumas questões consideram o ambiente de ensino formal como cenário de avaliação do programa “DEZPORTIVO”.

Para cada questão, os participantes avaliadores refletirão e opinarão acerca do potencial do programa “DEZPORTIVO”, enquanto proposta lúdica pautada no uso de uma narrativa para apresentar, convidar e instigar os alunos a vivenciarem um roteiro de atividades que constituem um percurso formativo planejado para promover o aprendizado das estratégias autorregulatórias e a autorregulação da aprendizagem.

Esta pesquisa apresenta potencial mínimo de risco e incômodo para os professores participantes que dedicarão um pequeno intervalo de tempo para analisar a proposta do projeto e responder o questionário.

Todo material produzido estará disponível para consulta. Os dados dos questionários estarão salvos para análise e poderão ser consultados pelos participantes.

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Você está ciente de que não terá qualquer pagamento ou ressarcimento por participar na pesquisa, bem como não poderá pedir indenizações por essa participação ou pelo término dela.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador Vanderlei Palandrani Junior pelo telefone (19) 9 8114-1108 ou e-mail vanderlei.junior@puc-campinas.edu.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da PUC-Campinas (Campus I - Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Pq. Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas - SP / CEP: 13087-571). Telefone de contato (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 17h00.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 36738620.1.0000.5481, Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS, número do Parecer: 4.315.672.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Nome e assinatura do(a) participante:

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde (CNS/MS) e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa perante o qual o projeto foi apresentado (PUC-Campinas / Parecer nº: 4.315.672). Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento conforme o consentimento dado pelo participante.



Vanderlei Palandrani Junior

Anexo 4. Parecer consubstanciado de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESPORTE COMO FERRAMENTA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PROFISSIONAIS EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36738620.1.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.315.672

Apresentação do Projeto:

Conforme resumo que consta do projeto, trata-se de pesquisa pautada na perspectiva sociocognitiva, que parte da hipótese de que experiências lúdicas pautadas na prática de jogos e esportes oportunizadas às pessoas com deficiência intelectual possam favorecer o desenvolvimento de habilidades profissionais e promover a autorregulação da aprendizagem. O objetivo da pesquisa será criar e avaliar um programa de práticas em jogos e esportes ("DezPortivo") como ferramenta para promoção da autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais para pessoas com deficiência intelectual participantes de um programa de Preparação para o Mundo do Trabalho. Participarão do estudo 25 pessoas. O programa será composto por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes que estimularão o "planejar" ("bocha"), "executar" ("vôleibol adaptado") e "avaliar" ("tchoukball"). Os instrumentos serão: o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); a Escala de percepção atual do desenvolvimento profissional (EPADP); Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na escola (EAE-E4D); e um Roteiro de entrevista para avaliação das habilidades profissionais estimuladas a partir da prática dos jogos e esportes que compõem o Programa "DezPortivo". Os instrumentos apresentados serão adaptados para o contexto das atividades institucionais esportivas e aplicados como entrevista aos participantes no início do programa e no final de cada uma das fases para avaliação dos processos de "planificação", "execução" e "avaliação". Os relatos

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.067-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.315.672

em diário de campo e filmagem das atividades serão utilizados para fins de registro das observações, possibilitando análises qualitativas e quantitativas. Os professores ou educadores que trabalham com as pessoas com deficiência intelectual participantes da pesquisa responderão à questionários para avaliar o impacto do programa de intervenção a partir da identificação do uso de estratégias autorregulatórias pelos alunos e a frequência com que estes manifestam determinadas habilidades profissionais ao longo do estudo. Os dados serão analisados conforme o método de análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Criar e avaliar um programa de práticas em jogos e esportes ("DezPortivo") como ferramenta para promoção da Autorregulação da Aprendizagem de habilidades profissionais por pessoas com deficiência intelectual.

Objetivos Específicos

Acompanhar, avaliar e comparar, em momentos distintos pré-determinados, o estágio de desenvolvimento e ocorrência do aprimoramento de habilidades sociais e cognitivas de autorregulação da aprendizagem manifestadas por pessoas com deficiência intelectual participantes de oficinas de Jogos e Esportes que compõem um programa de preparação profissional;

Adaptar um instrumento para avaliação da autorregulação da aprendizagem em pessoas com deficiência intelectual;

Analisar a influência da prática esportiva como estratégia para a promoção da autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais a partir da perspectiva dos participantes com deficiência intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Esta pesquisa apresenta potencial mínimo de risco e incômodo aos participantes que serão convidados para realizarem atividades de jogos e esportes com caráter lúdico que exigirá determinados esforços físicos inerentes à prática esportiva. A qualquer momento, o aluno poderá parar para descansar, tomar água ou ir ao banheiro sempre que achar necessário. Nenhuma das modalidades escolhidas para compor a proposta de intervenção permitirá o contato físico entre os participantes em suas regras específicas de jogo, fato planejado na elaboração da pesquisa para

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516		
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida	CEP: 13.087-571	
UF: SP	Município: CAMPINAS	
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.315.672

minimizar a possibilidade de acidentes e lesões.

Nenhum dos participantes será exposto à algum tipo de risco à propensão de dor ou lesão, senão aqueles inerentes à prática esportiva, como de costume já vivenciados rotineiramente durante as aulas de Educação Física oferecidas semanalmente pela instituição. Todo o processo de pesquisa será acompanhado por pesquisadores experientes, com formação em Educação Física, devidamente registrados no Conselho Regional de Educação Física (CREF) e preparados para conduzir as intervenções e avaliações previstas para realização do estudo. Ainda assim, considerar-se-á como eventualidade a possibilidade de riscos mínimos ocasionados pela execução das atividades físicas, exercícios físicos e esportes propostos aos participantes, como por exemplo: cansaço, desconforto ou lesão muscular, quedas durante as aulas, choques entre os participantes. Dependendo da aptidão cardiorrespiratória do participante, existe a possibilidade de ocorrerem alterações e desconfortos durante a aula, como por exemplo: desconforto respiratório, alterações da pressão arterial, elevação do ritmo de batimento cardíaco e ainda que remota, a possibilidade de tontura, vertigem e/ou desmaio. Por isso, os pesquisadores acompanharão atentamente cada um dos participantes durante a realização das aulas para garantir sua segurança. Em caso de eventualidades, os participantes serão prontamente atendidos conforme rotina já implementada e recursos já disponibilizados pela Instituição. A Instituição tem à sua disposição um(a) profissional em Medicina e um(a) profissional em Enfermagem que oferecerão os primeiros socorros aos participantes diante de alguma eventualidade. Também há na instituição uma profissional de Assistência Social que intermediará o contato com a família quando necessário. Diante de uma eventualidade que exija um atendimento de emergência hospitalar, a instituição dispõe de veículo próprio que poderá ser utilizado. Além disso, a instituição está localizada em ponto estratégico próximo ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) que poderá ser acionado para transporte do participante lesionado até o pronto atendimento do Hospital Municipal Dr. Mário Gatti, também localizado próximo à instituição. Uma outra opção será o encaminhamento para pronto atendimento nas dependências da Pontifícia Universidade Católica, Campus II – Hospital Celso Pierro.

BENEFÍCIOS

Como benefícios, o projeto vislumbra que as experiências e dados que serão compartilhados contribuam de maneira significativa para a possível replicação metodológica e motivação para construção de novas propostas de trabalho que objetivem a realização de práticas pedagógicas capazes promover a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Ao término do trabalho,

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comfedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.315.672

prevê-se o retorno dos resultados obtidos às instituições participantes e enseja-se que a pesquisa se desdobre em artigos, minicursos e palestras para gestores, professores e educadores de escolas e entidades da Rede Municipal, Estadual e/ou Particular do município de Campinas-SP e outras localidades, nacionais e internacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa claro, fundamentado, com objetivos bem delineados e procedimentos adequadamente descritos, permitindo sua avaliação, sem a necessidade de esclarecimentos adicionais. No que se refere ao escopo deste parecer, nos termos da Norma Operacional CNS n. 001/2013, 2.1, avalia-se que, do ponto de vista ético, o protocolo denota compromisso com o bem-estar e a segurança dos participantes da pesquisa.

Quanto ao risco-benefício da pesquisa e sua relevância social, ambos encontram-se explicitados a contento, contudo, percebeu-se ausentes tanto no projeto quanto nos TCLEs e TAs (sobretudo destinados a participantes e responsáveis) o apontamento das possíveis providências de atendimento em caso de desconforto mais sério, para além da simples escolha da participante pela interrupção de sua participação na pesquisa, ainda mais porque a prática de esportes, ainda que moderada, naturalmente envolve riscos físicos de lesões de variáveis gravidades. Todas essas pendências foram solucionadas na reapresentação do projeto e dos Termos de Consentimento e Assentimento, com solução das pendências apontadas pelo CEP, na primeira rodada de avaliação.

O processo de recrutamento, inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa está suficientemente esclarecido. O mesmo se verifica acerca do processo de obtenção do TCLE, do TA e dos Termos de Cessão de Uso de Imagem e Som, não sendo o caso de sua dispensa. Quanto ao ponto, todavia, não se encontrou, em um primeiro momento, descrição a respeito da documentação a ser colhida a respeito da representação legal, em caso de incapazes (mesmo para as situações de tramitação de processo de interdição, tal como cogitado no próprio projeto). Mais esta pendência restou solucionada com a reapresentação do projeto.

No concernente aos procedimentos aptos à efetivação da garantia do sigilo e confidencialidade, o projeto o faz de modo claro e preciso, inclusive no que pertine ao descarte do material, após 5 anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após o acatamento e solução das pendências apontadas na primeira rodada de avaliação sobre o TCLE e o TALE destinados aos participantes estudantes e seus representantes legais, bem como

Endereço: Rua Professor Doutor Eurycildes de Jesus Zerbini, 1516			
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida	CEP: 13.087-571		
UF: SP	Município: CAMPINAS		
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777	E-mail: comiteetica@puc-campinas.edu.br	



Continuação do Parecer: 4.315.672

aos professores, verifica-se conformidade com as Resoluções 466/12 e 510/16 e Norma Operacional 001/13, todas do CNS, além outras normas vigentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Consideramos o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUCCampinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1492500.pdf	30/09/2020 23:21:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	30_09_20_10_1_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_professor_educador_COM_CORRECAO_DAS_PENDENCIAS.pdf	30/09/2020 23:04:18	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	30_09_20_8_1_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_aluno_maior_de_idade_COM_CORRECAO_DAS_PENDENCIAS.pdf	30/09/2020 23:03:47	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	30_09_20_7_1_Termo_de_Assentimento_Livre_e_Esclarecido_aluno_menor_de_idade_COM_CORRECAO_DAS_PENDENCIAS.pdf	30/09/2020 23:03:17	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	30_09_20_9_1_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_responsavel_COM_CORRECAO_DAS_PENDENCIAS.pdf	30/09/2020 23:02:10	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Eurýclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.067-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.315.672

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	30_09_20_14_1_PROJETO_FINAL_CO M_CORRECAO_DAS_PENDENCIAS.p df	30/09/2020 23:00:51	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Parecer Anterior	30_09_20_RELATORIO_DE_PENDENC IAS_RESPONDIDAS_PELo_PESQUIS ADOR.pdf	30/09/2020 22:59:58	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_6_INSTRUMENTO_Questionario _destinado_aos_professores_Habilidade s_Profissionais.pdf	29/07/2020 21:54:58	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_5_INSTRUMENTO_Questionario _destinado_aos_professores_Estrategia s_Autorregulatorias.pdf	29/07/2020 21:54:35	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_4_INSTRUMENTO_Escala_quad ridimensional_EAE_E4D_BR.pdf	29/07/2020 21:53:58	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_3_INSTRUMENTO_Questionario _para_avaliacao_das_habilidades_profis sionais_estimuladas_PROJETO_DEZP ORTIVO.pdf	29/07/2020 21:53:29	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_2_INSTRUMENTO_Escala_de_p ercepcao_atual_desenvolvimento_profis sional.pdf	29/07/2020 21:52:31	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	anexo_1_INSTRUMENTO_Inventario_A utorregulacao.pdf	29/07/2020 21:52:03	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	2_folha_de_rosto_assinada_PROPESQ. pdf	29/07/2020 21:21:32	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1_Carta_de_Autorizacao_PROPESQ.pd f	29/07/2020 21:20:09	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	13_Termo_de_Autorizacao_Imagem_res ponsavel.pdf	29/07/2020 21:19:27	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	12_Termo_de_Autorizacao_Imagem_alu no_maior_de_idade.pdf	29/07/2020 21:19:01	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	11_Termo_de_Autorizacao_Imagem_alu no_menor_de_idade.pdf	29/07/2020 21:18:20	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	5_Termo_de_Compromisso_para_Utiliz acao_de_Dados.pdf	29/07/2020 21:02:51	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Outros	15_CARTA_DE_AUTORIZACAO_INSTI TUICAO_APAE_2020.pdf	29/07/2020 21:00:07	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3343-6777 Fax: (19)3343-6777 E-mail: comitedeetica@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.315.672

Orçamento	4_Declaracao_de_Custos.pdf	29/07/2020 20:49:00	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	29/07/2020 20:47:17	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Cronograma	6_Cronograma.pdf	29/07/2020 20:45:50	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada_PROPEQ.pdf	29/07/2020 20:17:31	VANDERLEI PALANDRANI JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 02 de Outubro de 2020

Assinado por:
Mário Edvin GreTERS
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516
Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comfedeetica@puc-campinas.edu.br