



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

Ana Caroline de Sousa Oliveira

Flexibilização Educacional no ensino da natação para criança com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2023

Ana Caroline de Sousa Oliveira

Flexibilização Educacional no ensino da natação para criança com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista

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

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília
2023

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus pais, pois é fruto de toda dedicação e investimento que fizeram em mim. Dedico aos meus avós, por toda longa caminhada. Dedico a todos os professores, que lutam diariamente, mesmo sem armaduras. À Ildefonso Alves Neto (in memoriam); à Francisca Rosa do Nascimento (in memoriam); à João Inácio de Souza. Por fim, dedico a todos aqueles que me fizeram sentir amada durante o processo de escrita.

Agradecimentos

Agradeço a todos os meus amigos, especialmente Cinthya e Alice por serem minhas maiores companheiras nesses anos e por todas as vezes que me salvaram. Agradeço também a todos os professores que passaram pela minha vida, desde as primeiras fases, até hoje. Agradecimento especiais a Professora Rosana Amaro e Professor Alexandre Rezende, por confiarem em mim e darem espaço para que eu pudesse aprender como um professor deve ser.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”

Rubem Alves

Sumário

Resumo	7
Introdução	8
Objetivo	11
Flexibilização Educacional	12
Trilha formativa do(a) educador(a)	15
O cenário educacional	17
Ciclo de mediação	18
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada	22
Métodos	29
Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo	31
Resultados	37
Descrição do Cenário Educacional	37
Situação educativa selecionada	43
Análise e Discussão	48
Análise do Ciclo de mediação	48
Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada	52
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	59

Resumo

Este trabalho, enquanto pesquisa pedagógica, aborda a prática docente vivenciada durante um estágio não obrigatório e remunerado, em uma escola particular de Ensino Fundamental, no espaço voltado para a prática de atividades extracurriculares. Nesse contexto, a mediação docente ocorreu durante as aulas da modalidade de natação ministradas a uma aluna, de 7 anos, com diagnóstico de Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista. Consciente de que a natação é uma prática que pode envolver muitas inseguranças e medos da aluna, foram construídas, ao longo da mediação docente, experiências de aprendizagem que resgataram e potencializaram o desenvolvimento de competências aquáticas. O objetivo deste trabalho se concentra em analisar como a flexibilização educacional e a diversificação de estratégias influenciam na mediação docente para o ensino de competências aquáticas para essa aluna. A interação professora-aluna favoreceu tanto o aprendizado de estratégias didáticas que contribuem para o ensino da natação, como contribuiu para transmitir à aluna, segurança em si-mesma e confiança na professora, o que potencializa o interesse de participar de atividades lúdicas em piscinas. A diversificação de estratégias didáticas, por meio do uso de recursos auxiliares de mediação, recorreu a dois princípios chaves: dedicar um foco inicial na formação de um vínculo afetivo entre professora e aluna, e pautar as propostas de atividades em uma estrutura lúdica, que desafia a criança a explorar o ambiente e colocar em jogo as suas habilidades psicomotoras.

Palavras-Chave: Natação; Síndrome de Down; Transtorno do Espectro Autista; Diversificação de Estratégias Didáticas;

Introdução

É conhecido que a Natação traz diversos benefícios para aqueles que a praticam, mas quando se trata de crianças com deficiência, essa atividade pode ser mais do que uma simples atividade física, já que tem valor terapêutico, recreativo e social. Na teoria de Wallon (1995), a motricidade tem um papel importante, pois é a partir dela que o indivíduo tem contato e explora o mundo. Para Ressurreição et al. (2008), essa relação não se restringe unicamente a um papel de vivência, mas também de comunicação, considerando que existem emoções que podem ser transmitidas por meio de estratégias de comunicação não-verbais, onde o movimento corporal assume o destaque central.

O tema da presente pesquisa surgiu a partir de uma vivência no estágio não obrigatório e remunerado, onde tive a oportunidade de trabalhar ministrando aulas de natação para uma criança de 7 anos, com diagnóstico de Síndrome de Down (SD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vamos chamar de Lara (pseudônimo).

A proposta de estudo não está centrada na avaliação dos resultados da atividade educativa, mas sim, na análise do processo de construção de estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento daquela aluna em particular.

A atuação no estágio foi realizada com a supervisão e orientação do professor regente, responsável pelo programa de atividades complementares, oferecidas no contraturno escolar. Parte dos desafios na mediação docente foram superados com o apoio pedagógico e o planejamento em conjunto com o professor regente, que com sua experiência, contribuiu para a realização de adaptações na condução das experiências de aprendizagem.

As dificuldades vivenciadas na prática docente me levaram a buscar novas informações sobre a realidade de vida da aluna, como também, conhecimentos adicionais sobre o quadro clínico e as possibilidades didáticas para o ensino de crianças com Síndrome de Down e com Transtorno do Espectro Autista. As atividades educativas com Lara foram marcadas por um processo de construção progressiva das experiências de aprendizagem, onde diversas estratégias eram utilizadas. Vamos selecionar três situações educativas para uma

análise das mediações docentes realizadas no intuito de atender aos interesses de Lara e contribuir para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

O estudo abrange uma reflexão sobre o contexto escolar no qual as atividades são realizadas, a partir da descrição da proposta pedagógica a ser efetivada, da infraestrutura física e material disponível, e das características sociodemográficas do público-alvo a ser atendido.

Trata-se de uma escola particular de Brasília, localizada na região central, que tem por finalidade principal contribuir para o desenvolvimento psicomotor dos alunos e, paralelamente, promover a iniciação esportiva; conta com excelentes condições de ensino, com espaços e materiais privilegiados, para atender a um público-alvo de classes socioeconômicas média-alta e alta.

A pesquisa está fundamentada na proposta de Feuerstein (1997 in TURRA, 2007), que se dedica à construção de experiências significativas de aprendizagem por meio de uma mediação docente centrada em dois princípios chaves: afetividade e ludicidade. A aprendizagem, nessa perspectiva, é resultado de uma mediação docente capaz de promover adaptações que tornem as atividades educativas adequadas para as características e necessidades individuais de Lara, ou seja, que contribuam para o aumento da participação, confiança e autoestima da aluna durante as aulas.

O estudo, portanto, está comprometido com uma reflexão crítica sobre as atitudes dos profissionais da Educação Física diante das necessidades diferenciadas apresentadas pelos alunos e, conseqüentemente, com a capacidade dos currículos institucionais para atenderem a diversidade dos alunos. Podemos questionar: ao sair da universidade, estamos preparados para lidar com excelência com os vários tipos de alunos que devem passar pelas nossas carreiras docentes? Somos capazes de atender às necessidades e particularidades individuais de cada aluno? A afetividade deve ser entendida como um recurso chave para o processo ensino-aprendizagem dos alunos?

A oportunidade de ministrar aulas para Lara teve um forte impacto sobre a minha formação profissional e sobre as perspectivas de atuação profissional na Educação Física. Após essa experiência, pude escolher um caminho para trilhar dentro da Educação Física. Confirmando meu compromisso de ser educadora e atuar na Educação Física escolar. Tenho interesse especial em aprofundar conhecimentos e competências relacionadas com a educação de crianças com

deficiência, de maneira a favorecer o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem e ampliar a sua qualidade de vida e participação social.

Problema de pesquisa

O estudo se concentra nas questões relacionadas com a mediação docente para o ensino da natação para Lara, uma criança de 7 anos de idade, com SD e TEA. Na condição de estagiária, sem experiência prévia com natação, como também, sem contato anterior com crianças com deficiência, o estudo contribui para entender o processo de formação das competências docentes, com destaque para a construção progressiva das estratégias ao longo da atividade educativa.

A teoria de Feuerstein, sobre a experiência de aprendizagem mediada destaca que todas as crianças, independente de limitações decorrentes do quadro clínico, tem condições para aprender, desde que a mediação docente seja capaz de criar situações educativas que correspondam às suas necessidades e interesses. Trata-se, portanto, de uma mediação individualizada, que não se limita uma estratégia didática específica, mas a uma atitude docente voltada para avaliar a efetividade de diversas estratégias didáticas, assumindo uma postura que o grupo de pesquisa coordenado por Rezende (2017) denomina de flexibilização educacional.

Objetivo

Analisar como a flexibilização educacional e a diversificação de estratégias influenciam na mediação docente para o ensino de competências aquáticas para uma aluna de 7 anos de idade, diagnosticada com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista, como parte de um programa de atividades esportivas complementares, oferecido no contraturno escolar.

Flexibilização Educacional¹

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa e extensão sobre a flexibilização educacional em educação física e esporte, comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, desenvolvida por membros do Núcleo de Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB. A flexibilização educacional é um conceito chave para o paradigma da Educação Inclusiva, pois, refere-se ao processo dinâmico que envolve professor e educando(s) em torno da construção de uma atividade educativa capaz de criar experiências sociais significativas que contribuam para o sucesso da aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento humano.

Outros conceitos, tais como adequações ou adaptações, já foram utilizados no meio educacional para se referir à necessidade de o professor realizar ajustes no currículo, ou, na metodologia de ensino, ou, na avaliação da aprendizagem para atender às necessidades individuais de cada educando. Se em um primeiro momento essa demanda se confunde com o caso dos estudantes com deficiências, logo em seguida fica claro que não é possível manter a escola e o currículo inalterados, porque a individualização do processo ensino-aprendizagem é um direito de todos, independente de necessidades educativas especiais, na medida em que contribui para o enriquecimento da qualidade de ensino.

A reflexão proposta pela flexibilização educacional abrange tanto as boas práticas como as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da atividade educativa. De acordo com os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2001), o estudo da mediação entre professor e educando(s) para construção do processo ensino-aprendizagem deve ocorrer em duas direções complementares: (1) uma voltada para as questões de caráter sociológico, relacionadas com a influência exercida pela proposta político-pedagógica, pela política educacional e pela conjuntura sócio-política na qual a escola está inserida (denominada de *cenário educacional*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas

¹ Texto elaborado em conjunto pelos membros do grupo de estudo e utilizado em todos os TCCs para explicitar as diretrizes teórico-metodológicas comuns da linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional aplicada à Educação Física.

de ação do professor na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

Partimos do princípio de que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, de acordo com o conceito de *modificabilidade cognitiva estrutural*, proposto por Feuerstein & Feuerstein (1991). Essa compreensão, ressalta a responsabilidade dos professores em promover, de maneira efetiva, o desenvolvimento das crianças, de uma maneira geral, e daquelas com algum tipo de deficiência, em particular. Esse é um dos preceitos chaves da Declaração de Salamanca, quando descreve o paradigma da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Feuerstein² se destacou pelas pesquisas sobre a mediação docente por meio de experiências de aprendizagem significativas, ao avaliar a eficiência do uso de estratégias de ensino com foco na solução de problemas ao invés da proposta tradicional voltada para uma abordagem tutorial³, para alunos que estavam com distorção idade-série em função de fracassos escolares anteriores (RAND; TANNENBAUM; FERUERSTEIN: 1979). As principais conclusões, aplicadas posteriormente em diversas disciplinas (MIRANDA, ME: 2010; CARVALHO, LA: 2012) e diferentes contextos culturais, apontavam para reflexão sobre a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem, como também, para demonstrar que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais eram capazes de aprender e avançar no seu desenvolvimento biopsicossocial.

No Brasil, a maior parte dos artigos sobre Feuerstein estão relacionados ao campo da Educação Especial, que se mostra sensível à proposta da “avaliação assistiva”, expressão que se refere à mediação docente capaz de identificar e minimizar possíveis entraves que comprometem o rendimento dos alunos durante a busca de solução para situações-problema (BEYER, H.O.: 1986; ENUMO, S. R. F.: 2005; CUNHA, A. C. B et al.; 2006; TURRA, N.C.: 2007; FARIAS, I. M. et al.: 2008; CARAMORI, P.M.; DALL’ACQUA, M.J.C.: 2015;

² O periódico *The Journal of Special Education*, no n. 26:3, publicado em 1992, apresenta um debate entre autores, Frisby and Braden, que fazem uma crítica às ideias de Feuerstein, como um modelo pedagógico pautado em alguns princípios filosóficos que não possuem sustentação empírica, e, Tzuriel (1992), que argumenta a favor das contribuições de Feuerstein, ao apresentar os resultados de diversos estudos e dizer que a análise crítica está pautada em mal-entendidos sobre a teoria.

³ A expressão “abordagem tutorial” se refere à postura do professor marcada pela ênfase em um ensino centrado no fornecimento instruções práticas e recursos engenhosos para que o aluno encontre as respostas ou memorize um assunto específico.

TRIGO, P.:2018). Na Educação Física, em particular, após uma pesquisa geral por assunto, não encontramos referências às ideias de Feuerstein aplicadas ao seu ensino na escola.

As ideias de Feuerstein sobre a relevância da mediação docente para a promoção da aprendizagem (TZURIEL, D: 1992; BEM-HUR, M: 1998; AMARAL, ES; MIGUEL, IS: 2008), aproximam-se dos conceitos teóricos advindos do estudo dialético do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (1991; 2001). Pode-se afirmar, no entanto, que a associação entre Feuerstein e Vygotsky depende muito mais do referencial teórico dos pesquisadores que citam Feuerstein, como é o nosso caso, do que de citações diretas que ele tenha feito a Vygotsky.

Nos dedicamos, portanto, à descrição e à análise dialética das relações dinâmico-causais do processo de *mediação* entre professor e educando, com destaque para compreensão do papel do professor na organização de experiências de aprendizagem mediada que estimulem as interações bidirecionais e recíprocas que estão potencialmente presentes nessa díade.

Acreditamos que o professor, principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem significativas, deve se dedicar, em um primeiro momento, a leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, a fim de identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, dedicar-se a conhecer e interagir com os educandos, a fim de, ao longo do processo educativo, construir estratégias didáticas dialógicas adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o estudo de Bracht et al. (2012), que realizou um mapeamento da produção científica no campo da Educação Física escolar, de 1980 até 2010, em periódicos brasileiros, as pesquisas se dividem em 3 categorias: (1) fundamentação, que se dedicam a ensaios voltados para a discussão de teorias sobre o papel político, social e pedagógico da educação física na escola; (2) diagnósticos, que recorrem a pesquisas empíricas e narrativas para compreender temáticas relevantes que perpassam a prática educativa; e (3) intervenção, que, por meio de metodologias de pesquisa qualitativas, abordam questões referentes à atividade educativa propriamente dita, ou seja, “a aula acontecendo”, o que inclui a reflexão sobre questões

didáticas e interpessoais, mas também, abordam antecedentes relacionados com o processo de formação dos professores, com o contexto sociocultural dos educandos e com as condições que marcam a mediação docente.

Nossa linha de pesquisa sobre flexibilização educacional, portanto, dirige-se para os aspectos centrais desta terceira categoria: a intervenção na educação física escolar, pois, nos interessa discutir o papel a ser desempenhado pelo professor na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, assim como, repensar a formação docente, inicial e continuada, de forma a capacitá-lo para a construção dos saberes docentes mobilizados para garantir a qualidade do ensino, ou seja

a necessidade de realizar a discussão na Educação Física Escolar considerando concretamente o "chão da escola", o cotidiano escolar e aqueles que são os responsáveis por suas principais ações: os professores (Bracht et al.: 2012, p.20)

Percurso metodológico

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) realizar um relato autobiográfico das memórias dos licenciandos sobre o nosso percurso formativo, desde as experiências com a educação física na educação básica até o ensino superior; (2) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educacional que interferem na ação educativa, como também, (3a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para aprendizagem construído entre professor e educando; e, (3b) relacionar os recursos auxiliares de mediação para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis, de forma a enriquecer o processo de construção de estratégias educacionais que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

Trilha formativa do(a) educador(a)

O papel chave que, como professores(as), desempenhamos no processo educativo indica a relevância de reunirmos informações que auxiliem na compreensão de quem somos, e de que como nos vemos como professores(as),

ou seja, quais são os compromissos que assumimos e que pautam o nosso trabalho docente. Sendo assim, investimos na elaboração de relatos autobiográficos, em narrativas orais, sobre nossas experiências formadoras, de maneira a obter elementos de análise e reflexão sobre a postura que assumimos diante do desafio da nossa mediação para a aprendizagem efetiva dos alunos (KRÜGER; KRUG, 2009; IZA; NETO, 2015; CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; LUIZ et al., 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Adotamos uma trilha investigativa semelhante à proposta por Pereira e Figueiredo (2018), ao refletirmos sobre o nosso processo de formação como professores(as), por meio do resgate das experiências que foram relevantes em nossas trajetórias de contato com a Educação Física, desde a Educação Básica até a formação inicial no ensino superior.

A narrativa autobiográfica, enquanto opção metodológica, constitui-se em parte do nosso processo de tomada de consciência, pois mobiliza a emergência de aspectos intuitivos, pessoais, sociais e políticos, ou seja, daquilo que realmente ficou em nossa memória, e que se vincula com a discussão sobre o modelo de professor que orienta a nossa identidade pedagógica (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018).

Iniciamos pelo resgate de nossas experiências educativas pessoais com a Educação Física, afinal, estamos envolvidos com a formação para sermos professores(as) de Educação Física, mas, já participamos ativamente deste cenário educacional na condição de alunos(as), e tivemos a oportunidade tanto de construir uma interpretação própria das aulas de Educação Física, como também, de acompanhar de perto as experiências de outros alunos, colegas de turma.

Trata-se, portanto, de um resgate de nossas memórias, positivas e negativas, sobre as aulas de Educação Física na escola e de outras experiências com atividade física e esporte, em qualquer outro lugar, vivenciadas durante a infância e juventude, principalmente a fim de refletir sobre o significado que estas experiências tiveram na época e como as vemos agora, como também, o impacto que professores, pessoas da família ou amigos tiveram, ou não, sobre a nossa formação.

Em seguida, analisamos as experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas ao longo do curso de Educação Física, no intuito de identificar as aprendizagens que, em nossa opinião, contribuíram de forma significativa para a

constituição de nossa identidade atual como professor(a) de Educação Física (ou, se for o caso, de nossas resistências para assumir esta identidade). O roteiro que orienta a realização do nosso relato recomenda que contemplemos as principais transformações, dúvidas e iluminações que tivemos durante a realização do curso.

Na terceira parte dos relatos autobiográficos, abordamos as nossas expectativas em relação ao exercício profissional após a conclusão do curso. Como a pesquisa qualitativa é uma interpretação do pesquisador (nossa) sobre o caráter conceitual e teórico dos dados que são produzidos ao longo do estudo sobre a realidade, o relato autobiográfico contribui para esclarecer qual é nossa posição ideológica e nossos compromissos sociais diante dos desafios da educação.

O cenário educacional

O professor, ao se confrontar com a tarefa de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, deve estar comprometido com a formação de alunos criativos, críticos e conscientes do seu papel político e social na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

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

A discussão sociológica do cenário educacional, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual o Brasil se posiciona como um país emergente, volta-se para discussão dos aspectos políticos e sociais que interferem, positiva e negativamente, na execução da proposta pedagógica e no alcance dos seus objetivos em relação à flexibilização educacional.

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

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

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

Pautada nessa compreensão global do cenário educacional, que orienta o processo de tomada de decisão sobre *o quê, para quê e como* educar, dedicamo-nos à discussão pormenorizada sobre as contradições e os determinantes político-sociais que podem, de alguma maneira, interferir no processo de mediação entre professor e educando e comprometer a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O diagrama a seguir fornece uma ilustração das relações existentes entre esses aspectos chaves do cenário educacional.

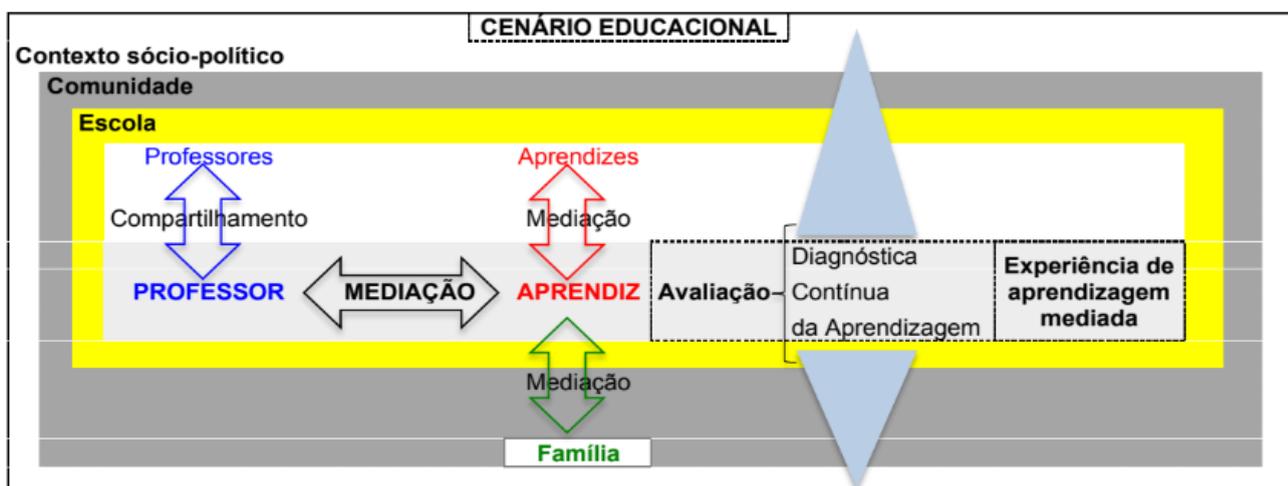


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

Ciclo de mediação

A segunda parte da análise proposta pela linha de pesquisa sobre a flexibilização educacional na educação física dirige-se para os aspectos pedagógicos presentes no conceito de ciclo de mediação. A análise da proposta pedagógica parte do pressuposto de que o processo ensino-aprendizagem ocorre como parte de uma Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1991), a

partir da qual o professor se envolve na construção eficaz de estratégias de ensino adequadas, para que todos tenham acesso a atividades significativas que contribuam, de maneira eficiente, para a promoção de um efetivo desenvolvimento humano e social.

Portanto, pautado nos princípios da teoria de Feuerstein (1991), o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada subsidia a construção de estratégias de ensino individualizadas comprometidas com uma perspectiva inclusiva da Educação Física escolar. De acordo com essa perspectiva, compete ao professor construir o processo de mediação pedagógica de maneira a viabilizar que o estudante assuma um papel ativo ao longo da aprendizagem e, progressivamente, tenha condições de ser sujeito do seu aprender e de apresentar um desempenho cada vez mais independente.

O conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada pressupõe que a aprendizagem ocorre como a ação consciente de um sujeito, que se forma ao longo de uma experiência sociocultural de mediação com outro sujeito. Trata-se, portanto, de uma interação que se caracteriza como bidirecional, pois pode iniciar a partir da ação de qualquer um dos sujeitos, seja o professor ou o estudante.

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

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

O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser

descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, pelo menos uma vez, as funções relacionadas com a expressão de uma intenção e a interpretação do significado da ação do outro, ou seja: (1) sujeito 1 – ação intencional; (2) sujeito 2 – interpretação da ação; (3) sujeito 2 – ação intencional de resposta, e (4) sujeito 1 – interpretação da resposta.

Quando a ação intencional é uma iniciativa do professor, caracteriza-se como proposição pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante, caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

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

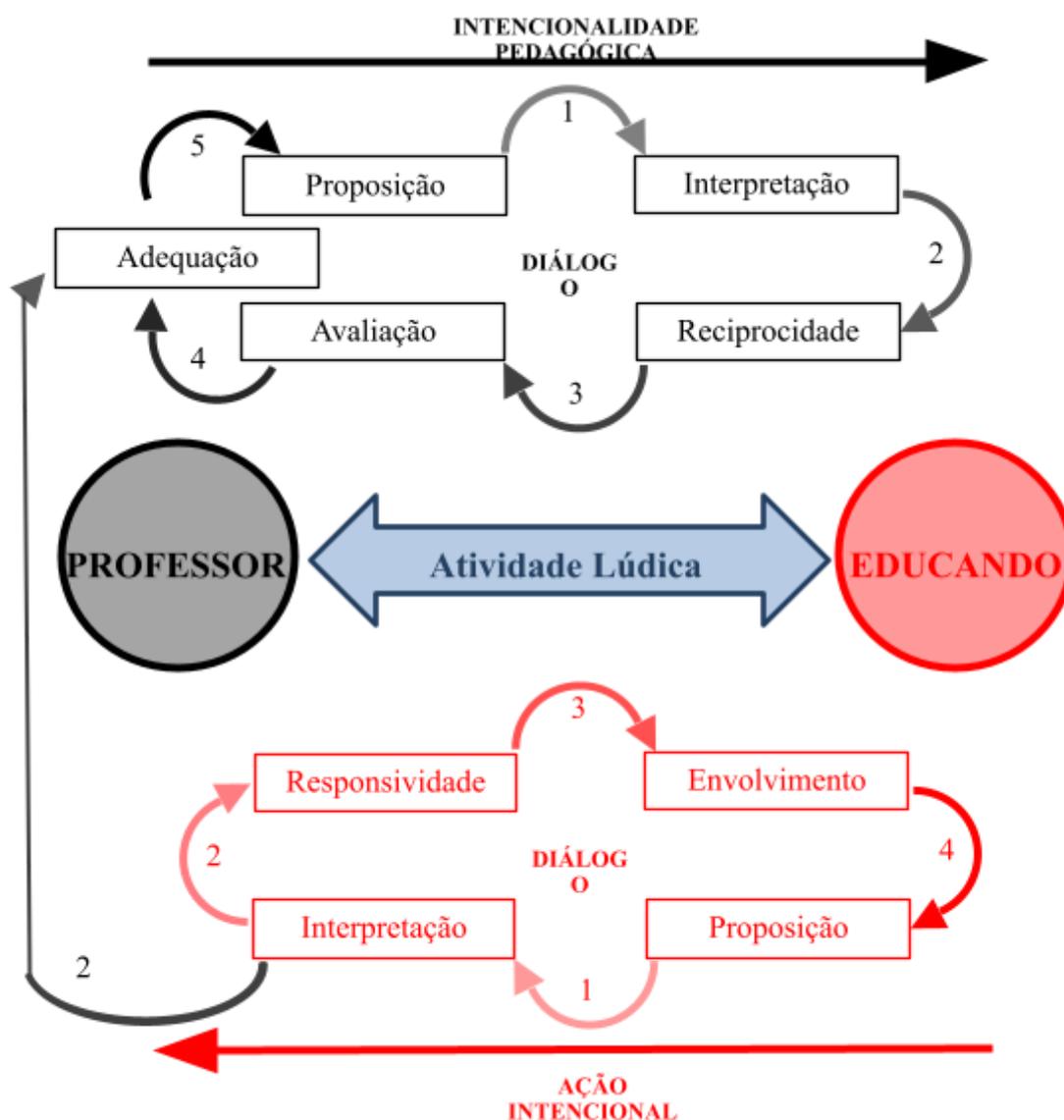


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando
Fonte: REZENDE, 2017.

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

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

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

Da mesma forma, o ciclo de mediação também pode ser interrompido em função de atitudes inadequadas do educando, quando não demonstra reciprocidade, ou seja, disposição de participar na construção do jogo, a partir da sugestão inicial do professor, ou quando se silencia, e não adota uma postura ativa de iniciativa na proposição de jogos que iniciem a mediação com seus pares e com o professor.

A análise de como ocorre o ciclo de mediação na situação educativa escolhida no presente estudo para a análise do processo de flexibilização educacional fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as modificações e novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelo professor para reconstruir uma experiência de aprendizagem mediada.

Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada

Além da análise das quatro fases do ciclo de mediação, a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada descreve recursos auxiliares que contribuem para que o professor construa adequações didáticas que culminem no sucesso do processo ensino-aprendizagem: (1) regulação do nível de dificuldade, (2) utilização de estratégias de motivação para a participação, (3) utilização de meios para mobilização da atenção do educando para o tipo de atividade a ser realizada.

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

A utilização de estratégias de motivação do educando pode ser realizada de três maneiras diferentes, mas, complementares entre si, todas relacionadas com o conceito de motivação extrínseca: (a) elogiar a dedicação do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a resiliência do educando, recompensa-o pelo empenho na busca de uma solução da situação problema; (b) destacar as mudanças do educando, quando o professor, no intuito de ampliar a percepção subjetiva de competência do educando, comunica, de maneira compreensível para o educando, que ele obteve sucesso na aprendizagem, e; (c) envolvimento empático-afetivo com o educando, quando o professor é capaz de demonstrar para o educando, por meio de expressões corporais, gestuais e verbais, o seu envolvimento e o seu prazer na convivência com o educando durante a atividade educativa. Mas, atenção, nenhuma das alternativas motivacionais está relacionada com o resultado da atividade educativa, e sim, com o processo de construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

A mobilização da atenção do estudante envolve duas estratégias de caráter mais cognitivo e diferenciadas entre si, primeiro, (a) a experiência partilhada, quando o professor se dispõe a buscar a solução do problema junto com o estudante, ou seja, os dois agem de forma cooperativa, e; (b) a transcendência, quando o professor transcende o contexto imediato do problema, relacionando a atividade a ser realizada com os conhecimentos prévios do educando, ou, recorrendo a um apoio conceitual que subsidie a busca de uma solução operacional. Essas duas possibilidades são as que mais se aproximam do conceito de “dica”, proposto por Vygotsky (1991; 2001) para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do professor, nesse caso, não pode ser no sentido de fornecer a resposta ao educando ou de assumir a liderança da atividade, deixando o educando em uma posição passiva. Compete ao professor mediar a aprendizagem e fornecer orientações que mobilizem a atenção do educando para o tipo de problema a ser resolvido. A compreensão do problema é o primeiro passo para a descoberta autônoma da solução.

Sujeito	Etapa	Ciclos	Recursos auxiliares
Educando	Ação intencional	1	
Professor	Responsividade	2	A. regulação do nível de dificuldade A1. regulação à competência

	Proposição pedagógica	3		A2. desafio
Educando	Reciprocidade	4		B1. elogiar
Professor	Proposição pedagógica	1	B. utilização de estratégias de motivação	B2. mudança
Educando	Reciprocidade	2		B3. envolvimento afetivo
	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção	C1. experiência partilhada
Professor	Responsividade	4		C2. transcendência

Figura 3 Quadro síntese dos recursos auxiliares

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky (1991; 2001): muito mais do que aprender determinados conhecimentos ou desenvolver certas habilidades, o educando também aprende, e, principalmente, a lidar com o processo de aprendizagem. Os recursos auxiliares, portanto, não são estratégias exclusivas dos professores. Os educandos aprendem a aprender e aprendem a colaborar com os outros para que aprendam. Em outras palavras, os educandos, ao final do processo ensino-aprendizagem, desenvolvem competências equivalentes a dos professores, assim como, jogadores que desenvolvem uma inteligência de jogo, alcançam uma compreensão do jogo e da tática equivalente a do treinador.

Portanto, a análise teórica do presente estudo está diretamente relacionada com a articulação desses conceitos-chaves: flexibilização educacional para individualização do processo ensino-aprendizagem; leitura crítica das contradições sociopolíticas do cenário educacional; avaliação do ciclo de mediação entre professor e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Caracterização do estudo

Como uma linha de pesquisa que envolve estudantes da licenciatura em educação física e professores que se dedicam ao mestrado profissional em educação física escolar, adotamos a proposta, preconizada por Stenhouse⁴ (1975 in KNOBEL and LANKSHEAR: 2008; p14), de que os educadores devem desenvolver competências que os habilitem a atuar como Professores Pesquisadores Reflexivos (PPR), de acordo com a interpretação de Silva e

⁴ Segundo Silva e Lovisolo (2011), a vertente de formação do PPR chega ao Brasil na década de 90, por meio do livro de Nóvoa (1992) e do I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa, em Aveiro – Portugal (1993). A importância da construção de um saber docente, por meio da pesquisa, da reflexão e da memória, para a transformação da atuação dos professores, é considerada como fundamental para responder às demandas sociais. Trata-se de uma revolução da docência.

Lovisoló (2011) para as ideias do autor e suas implicações para a educação física escolar.

A investigação segue, portanto, o delineamento proposto pela Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), que preconiza a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidade inerente e indissociável daqueles que lidam com a educação. Acreditamos que faz parte das atribuições do professor, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação.

Stenhouse (1975) afirma que, a partir de uma análise sistemática do contexto e das experiências educativas, os professores constroem um saber docente que subsidia as decisões sobre como mediar as experiências de aprendizagem, logo, por meio de ricos estudos de caso, cuidadosamente documentados, os professores se colocam em uma postura crítica para “testar a teoria a prática”, questionar seus próprios métodos de ensino e, conseqüentemente, assumir um compromisso com o estudo e a reflexão de sua atuação profissional (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008, p20).

Não estamos interessados, nesse momento, em avaliar os resultados da atividade educativa, mas, em analisar o processo de construção das estratégias de ensino que sejam adequadas para promover a estimulação do desenvolvimento dos educandos. Nosso estudo está em uma fase exploratória que tem por finalidade analisar a flexibilização pedagógica imprescindível para a individualização da atividade educativa, de forma a atender as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (REZENDE, 2017).

Ao falar sobre a aluna, é primordial um estudo mais aprofundado sobre seu diagnóstico e suas especificidades. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os transtornos do neurodesenvolvimento se manifestam desde cedo nas crianças, geralmente antes de entrarem na escola. Por isto, os déficits de aprendizagem variam entre limitações específicas no desenvolvimento do aluno ou no controle de funções básicas.

O DSM-5 afirma que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em

vários contextos. Podendo ser observado na dificuldade da comunicação verbal, menor habilidade para desenvolver e manter relacionamentos, e na falta de reciprocidade social. Além disso, déficits socioemocionais são evidentes em crianças pequenas que possuem esse transtorno, podendo apresentar pequena ou até nenhuma intenção ou capacidade de iniciar interações ou compartilhar emoções. É observado também uma capacidade reduzida de imitação do comportamento do próximo.

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (...) que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. (DSM-5,2014,p.98)

As Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down informa que a Síndrome de Down (SD), também chamada de trissomia 21, é uma alteração cromossômica que ocorre devido a presença de um cromossomo 21 extra na constituição genética de um indivíduo, podendo ser descoberta antes ou após o parto. O conceito do termo “síndrome” se refere a um conjunto de sinais e sintomas presentes, já “Down”, é o nome do médico e pesquisador Langdon Down, pioneiro na descrição e associação dos sinais característicos da Síndrome de Down.

Indivíduos com SD costumam apresentar algumas características fenotípicas específicas, como pregas palpebrais oblíquas para cima, rosto mais arredondado, base nasal plana, braquidactilia (dedos mais curtos), um afastamento entre o 1º e o 2º dedos do pé, pescoço curto. Em geral, as crianças com SD apresentam hipotonia muscular (Silva & Dessen, 2002.). Características, essas, que são essenciais para um diagnóstico precoce.

Lara possui algumas especificidades por conta de seu diagnóstico, como por exemplo, problemas de comunicação e interação social que, de acordo com o DSM-5, se enquadram no nível de gravidade 3, ou seja, exige *apoio muito substancial*, o que significa que podemos observar prejuízos graves de funcionamento da comunicação verbal e não verbal, causando limitações a dar início a interações ou até respondendo minimamente às mesmas. Lara apresenta

pouca ou nenhuma fala, pois estava reaprendendo a falar e algumas vezes até repetia palavras soltas, que ela escutava ao longo do dia; apresentava também muitos movimentos estereotipados.

Outra particularidade da aluna são os padrões repetitivos de comportamento e interesses, que se enquadram no nível 1 do Manual, que se justifica com dificuldade em lidar com mudança nos comportamentos e hábitos, o que pode causar interferência significativa no funcionamento da aluna em alguns contextos.

A modalidade na qual a aluna estava inserida era a natação, por isso trataremos um pouco sobre essa atividade e o que ela pode proporcionar para os que dela participam.

Existe uma relação histórica entre o homem e a água; porém o meio aquático pode ser um espaço de insegurança, que pode gerar vivências negativas e traumas. Por essas e outras razões, o homem tem buscado se aproximar desse meio de modo responsável e cuidadoso, aderindo cada vez mais práticas de atividade física no meio aquático.

A Natação, por exemplo, é considerada uma das atividades que oferece variados benefícios para seus praticantes devido às suas particularidades, relacionadas com a execução de movimentos enquanto com o corpo está imerso na água. Saavedra, Escalante e Rodríguez (2003) a definem como:

"A habilidade que permite ao ser humano deslocar-se num meio líquido, normalmente a água, graças às forças propulsivas que gera com os movimentos dos membros superiores, inferiores e corpo, que lhe permitem vencer as resistências que se opõem ao avanço."
(SAAVEDRA; ESCALANTE; RODRÍGUEZ, 2003,p.2)

Ainda neste trabalho, os autores Saavedra, Escalante e Rodríguez (2003) apresentam que as principais vantagens que um praticante de natação pode ter são: melhora da condição aeróbica, da coordenação motora, menos possibilidade de fadiga na atividade, melhoria circulatória, manutenção e ou aumento da amplitude articular, etc. As propriedades físicas da água trazem vantagens tanto no aspecto fisiológico como psicológico do homem, o que traz benefícios que outras atividades físicas não conseguem proporcionar.

Para as crianças, essa prática apresenta um papel importante no desenvolvimento, buscando não só a autonomia do indivíduo na água, mas o aumento das habilidades motoras e a melhora no desempenho das atividades cotidianas.

A natação adaptada é uma modalidade que foca principalmente no desenvolvimento de fatores psicológicos, funcionais, sociais e emocionais. A partir do trabalho de Molina (2003), entendemos que natação adaptada é uma atividade física no meio líquido, onde se busca a autonomia do indivíduo de forma segura, preocupando-se além do seu físico, também com suas emoções e sentimentos. Não tem como foco o alto rendimento e a competição, sendo seu principal objetivo, desenvolver atividades que promovam a aprendizagem dos nados e o desenvolvimento integral, obviamente respeitando as limitações de cada indivíduo, mas ainda possibilitando e oportunizando uma interação social ao criar um ambiente em que o aluno se sinta atuante e participativo.

Métodos

O presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica (KNOBEL and LANKSHEAR: 2008), na medida em que se dispõe a refletir sobre as questões que estão presentes no cotidiano da atividade educativa e, muitas vezes, permanecem sem respostas.

A pesquisa, metodologicamente, pode ser dividida em duas partes: a primeira parte se refere ao(à) professor(a) e ao contexto socioeducativo, logo, reúne aspectos que (1) antecedem a atividade educativa e definem o seu pano de fundo, são eles: (1a) a análise do processo de formação docente e (1b) o diagnóstico da realidade em que estão inseridos; a segunda parte, que é o objetivo principal do estudo, refere-se à (2) análise da mediação docente para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas e significativas para os(as) alunos(as) o ensino-aprendizagem e dos recursos que podem auxiliar o(a) professor(a) e em situações educativas específicas.

O Relato Autobiográfico para a descrição do percurso formativo foi realizado por meio de narrativa oral, dirigida por um roteiro dividido em três partes: (a) as principais experiências pessoais que, em nossa opinião, vivemos nas aulas de educação física na escola ou em outras atividades esportivas ou de lazer; (b) as atividades acadêmicas e as experiências de estágio que consideramos mais relevantes para a nossa formação universitária; (c) as nossas expectativas em relação à carreira profissional após o final do curso. O relato foi transcrito em formato de texto, a fim de permitir a identificação das principais categorias conceituais e a sua discussão teórica.

A descrição do cenário educacional será realizada por meio da análise das pesquisas demográficas existentes sobre a localidade em que a escola está situada, no caso de Brasília/DF, os estudos realizados pela CODEPLAN⁵ por meio da amostra de domicílios e da análise de emprego e desemprego. O diagnóstico da realidade será complementado pela observação direta e por conversas informais com membros da comunidade escolar sobre as condições de vida e de trabalho na escola e na cidade.

⁵ Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão do governo que tem a missão de “gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” <http://www.codeplan.df.gov.br/>

A parte central do estudo sobre a intervenção se dá a partir do envolvimento privilegiado com a atividade educativa, por meio das experiências vividas ao longo do estágio supervisionado na escola. Após o aprofundamento de estudos sobre os conceitos propostos por Feuerstein e Vygotsky, selecionamos, de forma assistemática, três situações educativas que nos chamaram atenção. Em seguida, realizamos a descrição, da forma mais detalhada possível, de cada uma destas situações educativas.

O registro das atividades é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. Na descrição, nos preocupamos em fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos, para isto, damos informações sobre: (a) o contexto institucional no qual estão inseridos; (b) o momento em que a atividade transcorre; (b) os alunos que estão envolvidos; (c) o objetivo a ser alcançado; (c) a atividade lúdica escolhida; (d) a organização da aula e a exposição da proposta; (e) os diálogos e as reações dos alunos; (f) as mediações realizadas pelo professor; (g) a infraestrutura física e material disponível . Priorizamos as nossas percepções e as percepções porventura compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após a aula.

A análise se restringe a três situações educativas, o que para nós é suficiente, pois, cada situação educativa contém um ciclo de mediação completo e suscita uma série de reflexões sobre possibilidades didáticas de mediação para adaptação das atividades. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o professor e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento, na execução e na avaliação da atividade educativa. Sendo assim, o interesse de estudo se dirige para o processo de construção das alternativas didáticas, e não para as soluções que se mostraram eficientes em algum momento em particular.

As soluções válidas em uma situação, podem se revelar inadequadas em outras, e, até mesmo, na mesma situação, com as mesmas pessoas, mas, em outro momento. Porém, se o professor é capaz de repetir o processo de análise das situações educativas, provavelmente vai ser capaz de encontrar novas e adequadas soluções.

Relatos Autobiográficos sobre o percurso formativo

A construção da nossa identidade pedagógica é um processo que reúne experiências pessoais e acadêmicas ao longo da nossa trilha formativa. Neste processo, marcado por influências múltiplas, figuramos, ao mesmo tempo, como atores e autores da nossa trajetória de constituição como professores(as).

Ao elaborar esta narrativa sobre minha formação, além de deixar explícitos meus compromissos com a educação, tenho a oportunidade de me reapropriar de experiências marcantes, que fazem parte do olhar para a intervenção educativa (CHENÉ, 1988). Me aproprio de uma consciência de que minha narrativa não é uma fidedigna descrição dos fatos, mas, a representação da realidade que vivi. Neste caso, como alertam Cunha e Chaigar (2009), a “verdade” passa a ser aquilo que é “verdadeiro” para nós (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Minha trajetória escolar foi traçada inteiramente em escolas públicas, passando por instituições do Plano Piloto e do Gama. Durante meu período na Educação Básica, frequentei a Escola Parque 210/211 Norte por alguns anos, onde as aulas eram divididas em aulas de Música, Artes e Educação Física.

As aulas de Educação física eram organizadas por modalidades, e os alunos do horário escolhiam o que gostariam de fazer: dança, esportes ou jogos e brincadeiras. Minha opção inicial era dança, mas como a professora começou a faltar, a escola nos colocou nas aulas de jogos. Acredito que, mesmo com a interrupção, esse foi meu primeiro contato com a dança como prática corporal dentro das aulas de Educação Física. Minha família sempre contou histórias de como, quando criança, eu pegava sapatos e roupas da minha mãe para dançar na frente da televisão, imitando as cantoras e dançarinas dos DVDs infantis que assistia. Alguns anos depois, no Ensino Fundamental I, surgiu a oportunidade de fazer aulas particulares de ballet no contraturno da escola; como tinha que esperar minha mãe sair do trabalho para ir para casa, ela me deixou participar.

Lembro pouco das aulas do Ensino Fundamental, mas, no 6º ano do Ensino Fundamental, tive um professor de Educação Física que realizou uma avaliação física nas aulas. Gostei da proposta e de participar da avaliação, mas fiquei desconsertada com os resultados, pois tinha vergonha do meu corpo, por não ser uma pessoa magra.

Esse professor também realizou aulas de iniciação aos fundamentos dos jogos; lembro das aulas de vôlei e handebol. Em uma aula de vôlei, durante o ensino do saque, lembro de me sentir constrangida, pois não tinha disposição para aprender; em minha opinião, não tinha habilidade suficiente para jogar. A insegurança em relação ao meu corpo retirava o interesse em treinar para aprender.

Nesse período tive o primeiro contato com os Jogos Interclasse, uma atividade escolar que passei a gostar bastante, mas ainda não me sentia à vontade para participar ativamente. Essa experiência me trouxe uma reflexão sobre como a crença sobre si afeta a prática de esportes e na participação de atividades, pois pela “vergonha”, muitas vezes deixamos de experimentar práticas que seriam até prazerosas e benéficas. Hoje, um dos pilares da educação que quero levar para meus alunos é a construção da autoestima e o respeito pelos seus corpos.

Aos 14 anos, entrei na igreja e me interessei pelo grupo de dança para os jovens; entrei para o grupo Teens, para crianças de 9 a 14 anos. Consegui me destacar, com sugestões para a criação de coreografias e com o desempenho na dança; a líder do grupo adulto me chamou para participar de um espetáculo e, a partir desse dia, entrei no grupo adulto no qual participei até os 17 anos.

Esse foi um período importante da minha vida. Gostei tanto das danças urbanas, que passei a frequentar aulas em outros lugares. Conheci outros professores, participei de workshops e competições fora da igreja, e passei a vivenciar o cenário de danças urbanas de Brasília. Quando deixei a igreja, com 17 anos, entrei para um grupo de danças urbanas, fundado por um amigo, e tive contato com diferentes estéticas dentro das danças urbanas. Isso me deu um repertório de movimentos muito diversificado, e sinto que as habilidades que adquiri no meu tempo na dança, me traz benefícios nas tarefas do dia-a-dia, como por exemplo a consciência corporal.

Como profissional da educação física, desejo que meus alunos tenham oportunidades de conhecer o que seus corpos são capazes, expandir suas possibilidades de movimentos, trazer práticas que podem ser tanto conhecidas, quanto desconhecidas para eles.

Durante esse período, entre os 14 e 17 anos, mudei de escola e passei a frequentar escolas no Gama. Cursei o 9º ano do EF em uma escola pública em

que a quadra estava bem destruída, os materiais não eram de qualidade e o professor de Educação Física quando não faltava, passava apenas aulas teóricas. Existiam muitos projetos legais, mas os professores de Educação Física não participavam, logo os alunos passavam a ver a disciplina apenas como algo a fazer por obrigação, o que me frustra hoje, pois é uma matéria que pode conversar com todas as outras, os conteúdos podem se complementar e até trazer uma didática diferente para a sala de aula, facilitando até o aprendizado do aluno.

Como professora, acredito que processos mais lúdicos e cooperativos são mais divertidos de ensinar e aprender, por isso é importante despertar o interesse do aluno, tornando-o protagonista, o que as aulas práticas, alinhadas com as teóricas, são especialistas em fazer.

No Ensino Médio, a escola em que estudei tinha uma ótima estrutura, as quadras infelizmente não eram cobertas, porém eram bem espaçosas, os materiais tinham boa qualidade e o espaço era bem aberto. Tive um contato maior com a Educação Física, tanto em aulas teóricas quanto em práticas e em jogos. Lembro de estudar anatomia, capacidades físicas, nutrição, e outros aspectos teóricos da Educação Física que eram interessantes, como também, de vivenciar várias práticas diferentes.

Acredito que a vivência com a dança me deixou mais aberta a tentar novas práticas corporais. Minha turma também era mais inclusiva e, mesmo ainda sem me julgar boa nos esportes, meus colegas sempre me chamavam para jogar, me incluíam nos jogos e até me ajudavam quando eu não conseguia fazer algo.

No terceiro ano, durante um jogo de interclasse, estava no time de vôlei e, em algum momento do jogo, fiquei na rede como levantadora, porém, talvez em função da minha baixa estatura, minha equipe, que estava ganhando, começou a perder, pois a equipe adversária aproveitou a minha falta de habilidade, e começou a fazer jogadas apenas próximas da rede. A minha equipe me substituiu e fiquei constrangida, pois, na minha cabeça, parecia que todos estavam rindo de mim, da minha falta de habilidade, e os jogos eram assistidos pela maioria dos alunos da escola. Após esse jogo, voltei a apresentar o padrão de resistência aos jogos; passei a arrumar desculpas para não jogar com pessoas que não fossem apenas meus colegas de turma e sempre fugia do time escalado para interclasse, mesmo quando a turma precisava.

Hoje, acredito que realizar uma preparação com os alunos um pouco antes desses jogos escolares, ensinando as regras e praticando os fundamentos seja fundamental para que esses estudantes tenham confiança em suas habilidades e entendam quais as possibilidades eles podem realizar dentro do jogo.

Durante esse período, minhas atividades de dança fora da escola se intensificaram, comecei a treinar para competições; os ensaios duravam de 2 a 3 horas durante 2 dias na semana, e nos finais de semana, duravam de 4 a 5 horas. Por mais que eu estivesse caminhando para ter a dança como profissão, eu não me sentia segura nessa opção de carreira, e isso me levou a ter muitas dúvidas sobre qual curso escolher.

Lembro que minha mãe, várias vezes, me sugeriu cursar Educação Física, pois considerava uma boa carreira, que se relacionava com a dança, que gosto muito. Ao final do terceiro ano, realizei a terceira etapa do PAS e coloquei como opção de curso de Educação Física - Licenciatura. Descobrir que passei na UnB foi uma das maiores sensações de alívio que já experimentei, mesmo ainda não tendo certeza do que eu queria para meu futuro, senti que para os meus pais, aquilo tinha um peso grande e que eles se sentiam orgulhosos.

Os primeiros semestres do curso foram difíceis. Tinha a sensação de que estava no curso errado, e que isso teria um peso na minha vida. Como não tinha habilidades destacadas em nenhum esporte, achei que não seria uma boa professora. Gostei de estudar sobre o desenvolvimento das crianças, nas matérias de Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem (FDA) e de cursar Anatomia, que era uma das minhas matérias preferidas.

No 2º semestre, tive a disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil, gostei de conhecer as escolas e entrar em contato com as crianças, mas fiquei decepcionada em saber que nas escolas públicas do DF não existem professores de Educação Física. Aproveitei a oportunidade de participar da equipe da Empresa Júnior da FEF, a Olé Júnior, e aprendi mais sobre gestão no esporte. Nesse período, aprendi como funciona a organização de campeonatos, a contratação de materiais e árbitros para jogos, aprendi a usar ferramentas online para organização de times, notas, documentos e etc.

Infelizmente, no 3º semestre, a pandemia do Coronavírus se instaurou no mundo e perdi o contato com a FEF/UnB, meus colegas e professores. Senti

muita falta dos Estágios Obrigatórios em formato presencial, das aulas de metodologias, pois, mesmo que os professores dessem diversas sugestões sobre como experimentar vários estilos de práticas em casa, eu sentia que se tivesse o auxílio do professor mais próximo, com certeza aprenderia mais. Nesse período, tive um contato maior com a professora Rosana Amaro, que me convidou para participar do projeto de extensão Prática Pedagógica em Educação Física, em função da minha dedicação na disciplina Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem Aplicadas a Educação Física no Ensino Fundamental, ministrada por ela. Esse convite foi importante e simbólico para mim, pois a Profa. Rosana foi para mim um dos maiores exemplos de como ser uma profissional de excelência.

No começo do ano de 2022, consegui um estágio não obrigatório e remunerado no Colégio Marista de Brasília, situado na Asa Sul, região central de Brasília. Por ser uma escola referência nos esportes e na cultura, eles têm uma coordenação voltada apenas para esses assuntos, logo a demanda de estagiários e professores de Educação Física é alta. Nesse estágio tive a oportunidade de ter contato com novas modalidades que ainda não conhecia, como por exemplo: natação, *parkour* e circo, como também, ter contato direto com os educandos. Os estagiários, na ausência esporádica de um ou outro professor, ficavam responsáveis por turmas ou por determinados alunos que precisavam de uma atenção maior.

Em uma dessas turmas, tive contato com Lara, uma aluna de 7 anos, com diagnóstico de Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista, que se apegou a mim desde a primeira aula em que ficamos juntas. Por isso, a coordenação decidiu me colocar em todas os esportes nos quais a aluna estivesse matriculada. A partir dessa iniciativa, começamos a construir uma ligação nas atividades do NAC (Núcleo de Atividades Complementares).

Essa experiência docente foi decisiva na minha vida profissional. Ao conhecer a Natação, decidi me dedicar a essa modalidade, e, ao conhecer Laura, comecei a estudar sobre alunos com deficiência, o que fez com que outros estagiários, e até mesmo professores que tinham alunos com algum tipo de deficiência, passaram a pedir dicas para mim. Sempre que possível, e no limite dos meus conhecimentos, tentei esclarecer as dúvidas. Após algum tempo, a coordenação do NAC passou a encaminhar para mim alunos com necessidades

especiais; aos poucos, e sem perceber, virei uma “referência” entre os estagiários para informações gerais e iniciais sobre alunos com deficiência.

A Universidade de Brasília (UnB) voltou a ter aulas presenciais em Junho de 2022. Tive, portanto, a chance de pegar a última disciplina de estágio obrigatório de forma presencial, o que me permitiu ter acesso a uma escola de Ensino Médio, da rede pública de ensino, que se localiza perto da minha casa. Nesta escola tive a oportunidade de dar início à minha prática docente supervisionada. A vontade e o interesse por lecionar ficaram mais evidentes, fui muito bem recebida pelos alunos e pelo professor supervisor.

Por mais que eu fosse menor que vários alunos, todos tinham respeito por mim; várias vezes compartilhavam suas histórias, seus desejos, seus sonhos e me vi bastante naqueles adolescentes. Me lembrei de quando estava naquela posição, de quando sonhava com a Universidade, das vezes que achei que não conseguiria alcançar o que hoje tenho. A minha admiração por todos os docentes e profissionais da área de Educação só aumentou, assim como minha vontade de ser uma professora em que meus alunos possam confiar, como também, de poder levar para eles o melhor que posso oferecer. A paixão de ser educadora e contribuir para educação de alunos, que já conheço, e por aqueles que nem conheço, aumentou. Sinto que quando estou ensinando, estou pertencendo a algum lugar, estou onde deveria realmente estar, finalmente sinto que me encontrei.

Após minha experiência com Lara, escolhi uma linha de estudos para me aprofundar, quero conhecer cada vez mais o mundo da criança com deficiência na Educação Física, quero também poder contribuir com as famílias que querem o melhor para seus filhos, trazendo uma vida completa e com qualidade.

Resultados

As experiências vivenciadas na mediação entre professor e educando(s) que iremos descrever, devem ser consideradas como elementos de análise que retroalimentam o processo de escolha das possibilidades didáticas para a promoção da aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

A flexibilização educacional, no entanto, não é uma mera intenção do professor, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos chaves. O diagrama a seguir indica a ordem na descrição da intervenção educativa.

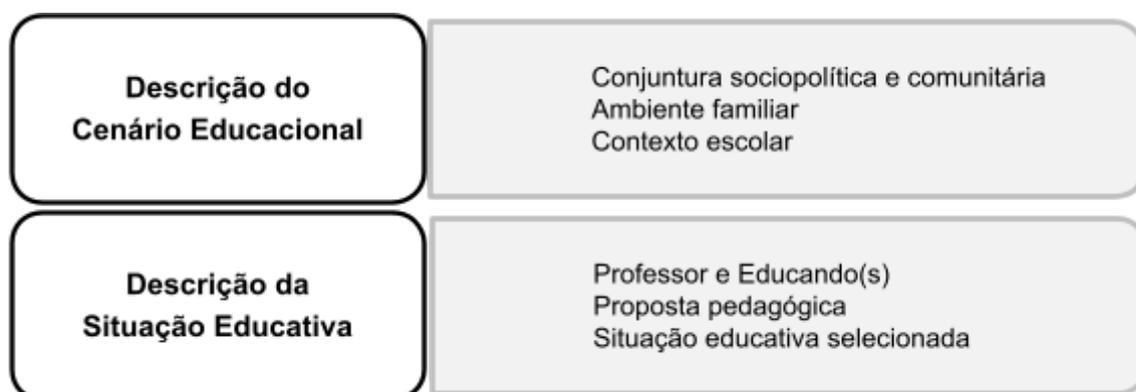


Figura 4 Diagrama da ordem na descrição da intervenção educativa

Descrição do Cenário Educacional

Conjuntura sociopolítica e comunitária

A escola se localiza na Asa Sul, um bairro na parte Sul do Eixo Monumental, da Região Administrativa do Plano Piloto, localizado no Distrito Federal, fundada no dia 21 de Abril de 1960, com projeto urbanístico do arquiteto Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Foi projetada inicialmente por Lúcio Costa para ser predominantemente residencial. É, juntamente com outros bairros da região central do Plano Piloto, uma área tombada pela UNESCO como Patrimônio Mundial.

A Asa Sul é considerada uma área bastante desenvolvida, com várias áreas de comércio, inclusive com um setor inteiramente voltado para esse tipo de atividade. Possui também setores de hotéis, clubes, setor hospitalar e até setor de

embaixadas. Conta também com uma grande quantidade de transporte público, com estações de metrô e paradas de ônibus.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2018, apenas 39,4% dos moradores da Asa Sul, nasceram no Plano Piloto. Enquanto 60,8% dos moradores da Asa Sul nasceram em outro Estado, sendo os maiores percentuais Minas Gerais (18,6%), Rio de Janeiro (16,8%) e São Paulo (9,5%). As principais motivações para a migração para o Plano Piloto são trabalho, moradia e estudo. Sobre a escolaridade dos moradores entre 4 e 24 anos, 50,3% declararam frequentar ou ter frequentado escola particular, enquanto 25,6% afirmaram ter frequentado escola pública. Já os residentes de 25 anos ou mais da região, 78,3% dos moradores afirmam ter Ensino Superior, enquanto 10,8% declararam ter concluído o Ensino Médio.

A qualidade de vida da região é, no geral, bem elevada, sendo 100% das residências abastecidas com água, diretamente da rede geral da Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (CAESB), assim como 100% podem contar com o abastecimento de energia elétrica, advindo da rede geral da Companhia Energética de Brasília (CEB). Os moradores podem contar com ruas e ciclovias bem arborizadas, asfaltadas, iluminadas, com calçadas e meio fios.

A região tem vários pontos de lazer, com parques, sendo o Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek o maior da América Latina; jardins, quadras poliesportivas, vários parquinhos e quadras de areia. Conhecida também por seus diversos restaurantes e bares, a Asa Sul ainda conta com vários locais para conhecer mais a cultura de Brasília, como o espaço cultural Renato Russo (508 sul), Cine Brasília (106/107 sul), assim como as diversas paredes grafitadas da cidade.

Nas eleições de 2018, foram contabilizados 63.854 votos desta zona eleitoral, sendo desses, 0,75% voto em branco e 1,45% votos nulos. Em Janeiro de 2022, a Asa Sul possuía 73.660 eleitores.

As famílias residentes da cidade são muito bem financeiramente. Segundo o PDAD de 2018, a média da renda domiciliar foi de R \$15.056,9. Distribuindo a renda domiciliar de acordo com o salário-mínimo da época (R\$954,00), 29,5% dos moradores ganhavam mais de 10 a 20 salários-mínimos, enquanto 26,7% recebiam mais que 20 salários mínimos. A área profissional predominante dos moradores é a área de serviços (92,3%), enquanto apenas 4,2% estão na área de

comércio. No geral, 52,9% dos trabalhadores que moram na região afirmou ter carteira de trabalho assinada. Sobre as residências da região, 98,2% das famílias da região declararam ter residências permanentes, sendo 56,3% desses imóveis próprios. A Asa Sul se autodeclara declara branca, enquanto 26,3% se declaram parda e 3,6% preta.

Contexto escolar

O colégio Maristinha faz parte de um grupo de escolas Maristas-Asa Sul; se localiza na SQS 609 sul, e oferece turmas de Ensino Fundamental (do 2º ao 7º ano), se encontra ao lado de outro colégio Marista, o PIO XII, que oferece turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Tem como principal objetivo o desenvolvimento do estudante de forma integral, contemplando aspectos emocionais, intelectuais, espirituais e sociais.

A escola conta com o Núcleo de Atividades Complementares (NAC), que oferece atividades artísticas, culturais e esportivas, tanto para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A escola possui um vínculo muito bom com as famílias e os pais dos alunos são chamados carinhosamente de “pais Marista”. Durante as aulas, os responsáveis que chegavam para buscar os estudantes, poderiam entrar na área onde as aulas estavam acontecendo e observar até os alunos irem embora. O contato entre os pais, professores e coordenações do NAC eram sempre diretos, os pais poderiam ligar ou comparecer na sala a qualquer momento do dia e quando tinham viagem para competições, os pais confiavam plenamente em deixar seus filhos sob a responsabilidade da escola.

A estrutura da escola sempre foi algo que me surpreendeu, além de todos os materiais de qualidade que eles possuem, a dedicação e responsabilidade dos professores nas aulas. Essa realidade é muito distante da realidade das minhas aulas de Educação Física na educação básica. Frequentei escolas que muitas vezes, nem o chão da quadra estava em bom estado e a bola era murcha. Além de ter convivido com muitos professores “rola bola”, que passavam apenas competição de esportes, sem se preocupar em ter uma diversidade de práticas para os alunos.

Entrei no NAC como estagiária, na modalidade de Estágio Não Obrigatório Remunerado, com carga horária de 20 horas semanais. No início do meu horário

de trabalho, às 16 horas, eu acompanhava as modalidades de *Parkour*, Ginástica Rítmica e Natação.

Após as 18 horas, eu ficava responsável pelo momento de transição dos alunos das atividades pedagógicas para as atividades do NAC, que começavam às 18h40, com exceção da natação, que tinha início às 18h45. Após todos os alunos serem encaminhados às suas respectivas atividades, eu tinha a responsabilidade de acompanhar uma aluna, que chamaremos de Lara.

Lara tinha 7 anos, estava no 2º ano do Ensino Fundamental, apresentava um laudo de Síndrome de Down e TEA, infelizmente não tive acesso completo e detalhado do laudo da aluna, porém podemos afirmar que era uma aluna com um quadro de multideficiência. Podemos analisar, então, alguns comportamentos e necessidades de Lara, tendo como conhecimento que:

A definição de Multideficiência que reúne hoje maior aceitação é a de Orelove e Sobsey e o termo aplica-se a indivíduos com deficiência mental, com várias deficiências motoras e/ou sensoriais associadas, necessitando de cuidados de saúde específicos. (SIMÃO, 2016, p.36)

Durante as atividades pedagógicas, Lara sempre era acompanhada por uma assistente pedagógica, e quando chegava às atividades do NAC, eu desempenhava esse papel. Lara frequentava as aulas de natação (segunda e quarta) e Jazz (terça e quinta), sempre acompanhada por mim.

A Natação na escola Marista é realizada de forma periodizada, sendo Adaptação 1 (infantil 3 e 4/ 3 e 4 anos), Adaptação 2 (infantil 5 e 1º ano/ 5 e 6 anos), Aprendizagem 1 (2º e 3º ano/ 7 e 8 anos), Aprendizagem 2 (4º e 5º ano/ 9 e 10 anos) e Aperfeiçoamento (6º ao 9º ano/ 11 a 14 anos), ofertando assim, um trabalho mais unificado entre os professores e que os alunos tenham a possibilidade de aulas mais específicas e individualizadas. Lara teve contato com a atividade desde as séries iniciais, na unidade do Colégio Marista Pio XII, porém com a pandemia do Covid-19, as aulas foram suspensas e com a falta de atividade física, ocorreu uma regressão em algumas habilidades que ela já tinha adquirido.

Professor e Educando(s)

Lara sai da aula às 18h25 (horário em que todos os alunos são liberados), segue até uma sala, já separada para os alunos que saem da aula pedagógica e

têm atividades do NAC no horário noturno. Ao terminar o lanche, a aluna era encaminhada para o banheiro para a troca de roupa, então vestia o maiô, a touca e o roupão. Durante todo esse caminho, a aluna era auxiliada pelas estagiárias de pedagogia, que também a acompanhavam durante o dia.

Após esse trajeto, quando a aluna já estava com a roupa trocada, era direcionada para mim, então seguíamos para a área da piscina. A uma certa altura do caminho, tínhamos que escolher continuar por uma rampa ou escada, seguíamos as vezes pela rampa, outras pela escada, pois a aluna não apresentava nenhuma dificuldade para subir, apenas subia em um ritmo mais lento e com bastante cuidado, segurando o corrimão e minha mão. Ao chegar no topo da escada, entrávamos no local chamado de “complexo”, que continha o ginásio e 3 andares com salas de atividades como judô, karatê, artes, laboratórios, ballet, xadrez, e no seu subsolo, a piscina.

Eu escolhia descer para a piscina pelo elevador, pois teríamos que descer 2 andares até a piscina e assim seria mais rápido. Lara também não apresentava nenhuma reclamação ao utilizar o elevador, contudo apenas entrava e saía ao segurar minha mão, mas quando já estávamos dentro, não necessitava de nenhum apoio. Ao chegar no andar, passávamos por um corredor de armários que ao final já estava a entrada para os chuveiros e as piscinas, sendo uma maior (semiolímpica) e outra menor, com medidas de 6x12,5 de comprimento; 1,40 de profundidade; e borda de 1,50 cm.

Ao chegar o horário da aula, eu deixava a mochila da aluna no banheiro infantil, retirava seu roupão e passávamos pelo chuveiro para tomar uma ducha. Durante as primeiras aulas, a aluna demorava um pouco para passar por esse espaço, chegava até a parar antes de atravessar um espaço que ficava com bastante água acumulada nos pés. Após algumas aulas, a aluna se acostumou e já passava tranquilamente. É importante lembrar que durante todo esse trajeto, a aluna segurava na mão do adulto que estava a acompanhando.

A turma que Lara estava inserida, era uma turma de Aprendizagem 1, na qual os alunos tinham sobrevivência em meio líquido, e o professor iniciaria o ensino dos nados formais. Era responsável por essa turma um professor (já formado em Educação Física) e uma estagiária, no caso, eu. Ficou acordado entre professores e coordenação que eu cuidaria da aluna nas atividades que ela participasse, inclusive na natação. Por isso, enquanto o professor ministrava aula

para os demais alunos, eu ministrava aula para Lara, e nos dias que a aluna faltasse, eu auxiliaria o outro professor.

Proposta pedagógica

O Colégio Marista tem como valores fundamentais o espírito de equipe, a união e a amizade, e para isso, oferece uma gama de atividades que vai além da sala de aula, uma dessas propostas é o NAC, que disponibiliza várias modalidades artísticas, culturais e esportivas, promovendo integração e beneficiando a autoestima e concentração dos alunos na vida escolar e pessoal. Além de auxiliar no raciocínio, exercitar a memória, a linguagem, compreender situações e estratégias.

Algumas atividades que são disponibilizadas pelo NAC, para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio são: Natação, Parkour, Jazz, Atletismo, Ginástica Artística e Rítmica, Judô, Futsal, Ballet, etc. A estrutura da escola para essas atividades é ótima: possui 4 quadras poliesportivas, 1 ginásio, 2 piscinas, sala com instrumentos musicais, 2 salas de dança, salas para as aulas de lutas, parede de escalada, espaço de ginástica com elementos também de parkour e circo, além de uma sala preparada para repor os materiais que podem faltar durante as aulas das modalidades.

O NAC coordena também várias turmas de treinamento das modalidades propostas, conta também com numerosos professores, alguns são nomes de destaques dentro de suas modalidades de ensino. É comum também professores que já foram estagiários na escola e hoje estão contratados. As aulas do NAC eram ofertadas no contraturno das aulas pedagógicas e em um horário específico para os alunos que tinham aula em turno integral.

Cenário Educacional	
Contexto	
Social	Asa Sul, localizada na região central de Brasília
Cultural	A região conta com vários pontos de lazer, jardins, quadras poliesportivas, parquinhos e quadras de areia. Possui diversos restaurantes e bares, assim como variados espaços culturais.
Realidade	

Comunitária	A qualidade de vida da região é muito boa, 100% das residências abastecidas com água tratada e limpa. Possuem abastecimento de energia elétrica, advindo da rede geral, além de ruas e ciclovias bem arborizadas, asfaltadas e iluminadas.
Familiar	As famílias residentes da cidade possuem, em média, uma renda domiciliar de R\$15.056,9
Escolar	78,3% dos moradores afirmam ter Ensino Superior, enquanto 10,8% declararam ter concluído o Ensino Médio.
Sujeitos	
Professores	Estagiária, no 6º semestre do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física
Educando	7 anos de idade, sexo feminino, diagnosticada com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e Síndrome de Down. Estudante do 2º ano do Ensino Fundamental
Atividade	
Objetivo	Ambientação ao meio aquático; Desenvolver autonomia no meio aquático;
Conteúdo	Manter - se sem necessidade de apoio de um adulto; Se deslocar de forma segura e independente; Descontração facial; Controle da respiração.
Métodos	Brincadeiras em meio aquático; Demonstrações visuais
Estrutura	
Física	2 piscinas cobertas e aquecidas
Material	Plataforma redutora de profundidade (“chãozinho”); Espaguete
Histórico	
Projeto pedagógico	Auxiliar no raciocínio, exercitar a memória, a linguagem, compreender situações e estratégias que ajudam no amadurecimento social e emocional da criança, bem como na aprendizagem em sala de aula.

Figura 5 Quadro síntese do cenário educacional

Situação educativa selecionada

1º Situação Educativa: Deslocamento de forma independente dentro da piscina

A entrada na piscina de Lara acontecia apenas com a minha ajuda ou a do professor. Eu a segurava pela mão e me sentava na borda, depois Lara reproduzia meu movimento, sentando-se também. Então eu entrava na água e a incentivava a entrar, porém, a aluna apenas entrava quando eu a segurava pela cintura, e inclusive, se inclinava para frente, facilitando a entrada (ela só reproduzia esse gesto quando se sentia segura para entrar). Felizmente, Lara já tinha noção do perigo que a piscina poderia apresentar, e por isso, não entrava na água sozinha.

Uma vez dentro da piscina, ela se agarrava sempre em mim ou em algum outro professor e apenas se afastava da borda quando estávamos ao seu alcance, a aluna não “dava pé” na piscina, o que trazia bastante insegurança para ela. Esse comportamento foi muito importante, pois favoreceu a criação de um vínculo de confiança e afetividade entre a aluna e os professores, principalmente comigo, pois era quem mais ficava com ela durante as aulas.

Um dos primeiros comportamentos da aluna ao entrar na piscina foi colocar o rosto na água, habilidade que ela já tinha vivenciado nos anos anteriores, nas aulas de natação. Porém a imersão do rosto na água, durava poucos segundos e a aluna não fechava a boca, nem os olhos. Num primeiro momento, Lara não tinha a confiança de ficar sozinha na piscina, sempre estava agarrada à borda ou ao professor; ela prendia suas pernas às minhas e segurava bem forte em meus braços, o que dificultava bastante o deslocamento dentro da água, algumas vezes até chegou a passar seus braços pelo meu pescoço, o que me fazia engolir água várias vezes.

Durante uma das primeiras aulas, uma professora percebeu que eu estava um pouco perdida no que passar para a aluna e que ela ficava totalmente presa a mim, então colocou o “chãozinho”, que é a plataforma redutora de profundidade, de cabeça para baixo na piscina, o que formou uma espécie de cercado, e me pediu para deixar a aluna se deslocar sozinha dentro desse espaço. Foi bem difícil deixá-la sozinha, pois toda vez que eu tentava me desvencilhar, ela me agarrava mais forte, porém quando eu conseguia, a aluna se agarrava ao chãozinho e se deslocava até mim. Durante esse processo, a aluna engoliu água e precisou que eu intervisse e a segurasse várias vezes.

Tive a ideia de brincar de pega-pega dentro da água com ela, para que a atividade ficasse mais lúdica e acolhedora: quando a aluna me soltava, eu nadava para a outra extremidade do chãozinho e ela se deslocava, segurando no material, até conseguir se segurar em mim. Ao final da aula, Lara já conseguia se deslocar sozinha dentro do cercado. É importante ressaltar que durante todo esse processo, o professor precisava estar com bastante ânimo e sorrindo, pois isso chamava atenção da aluna e fazia com que ela também se animasse.

Durante toda a aula a aluna estava sorridente e se entregando para a atividade. Ao entregar a aluna para o pai, no final da aula, ele elogiou o trabalho que eu tinha feito naquele dia.

2º Situação Educativa: Deslocamento de forma horizontal dentro da piscina

Nas primeiras aulas, a aluna ficava sempre presa a mim, e como meu conhecimento na área ainda era pouco, tentava acompanhar a mesma aula que os outros alunos da turma estavam tendo, que eram aulas para a aprendizagem da pernada do nado crawl. Diversas vezes peguei o material da prancha para a aluna segurar à sua frente e realizar o exercício. Depois da primeira semana, percebi que ela não acompanhava e nem realizava os exercícios, pois não tinha compreendido que o deslocamento dentro da água era feito de forma horizontal, então passei a estudar atividades para ela começar a resgatar esses sentidos.

Durante a aula eu a segurava em decúbito ventral e ficava deslizando e pedindo para que ela batesse as pernas na água. Ao usar a prancha como material, percebi que a educanda a segurava perto do peito, o que também trazia um pouco de flutuação, então continuei pedindo para que ela batesse as pernas; em outras aulas usei também espaguete para o mesmo exercício. Diversas vezes pegava uma distância pequena da aluna e ficava chamando-a pelo nome, pedindo para que ela viesse até mim, como se estivéssemos brincando de pega-pega. A aluna sorria e dava vários pequenos impulsos quando a brincadeira começava.

Senti bastante dificuldade durante esse período com a aluna, pois eu nunca tinha tido experiência com natação, sabia nadar apenas para sobrevivência e a piscina quase me cobria. Lara também era bastante agitada, várias vezes engoli água, levei chutes, cotoveladas e quase fui enforcada várias vezes.

É necessário ressaltar que em todas as aulas, eu estava sempre próxima da aluna, e quando Lara precisava, mesmo em situações calmas, a ajuda era disponibilizada. Isso foi primordial, pois depois de algumas aulas a aluna passou a confiar e se sentir mais segura comigo e em relação a ela mesma, até que realizou, sozinha, um impulso na borda da piscina (o que chamamos de “deslize”).

Percebi que esse movimento fazia parte de um leque de habilidades que a aluna trazia de vivências anteriores e que estava começando a resgatá-las. Lara apenas realizava esse movimento quando tinha plena confiança de que eu iria segurá-la; para se assegurar disso, ela estendia a mão a frente, se a distância não permitisse que eu tocasse na sua mão, ela não se sentia segura, logo não realizava o movimento.

No início, Lara fazia o movimento com o rosto fora da água, depois de um tempo percebi que se eu sugerisse um novo modelo, ela reproduzia. Então eu a colocava segurando na borda e mostrava meu deslize, pegando impulso, com o rosto dentro da água e o braço esticado. Lara sorria quando me via fazendo e logo fazia o deslize da mesma maneira, depois que eu tocasse sua mão para transmitir confiança. Assim, ela passou a colocar o rosto na água e estender o braço, quando o impulso não era suficiente para me alcançar, ela levantava o rosto e batia a perna, até chegar aonde ela queria.

Sempre que a aluna conseguia atingir o objetivo, eu sorria, comemorava e fazia uma festa; ela se sentia muito bem com essas demonstrações e me acompanhava nas comemorações. Lara sempre se sentia muito bem nas aulas de natação, passava a aula inteira sorrindo, super alegre e agitada, conquistava todos os professores e funcionários por onde passava.

3º Situação Educativa: Volta a piscina

Durante alguns dias de junho fez bastante frio em Brasília e a aluna parou de frequentar as aulas por receio da família de que ela ficasse resfriada, o que de fato, aconteceu, mesmo a piscina sendo fechada e aquecida. Lara já estava há algumas semanas sem ir para a aula, e numa semana que estava um pouco menos frio, ela foi para a aula.

Nessa aula, pude perceber algumas regressões que aconteceram: Lara já não se deslocava completamente na horizontal, também voltou a se agarrar em mim e demorou um pouco para realizar o deslize, mesmo quando eu mostrava o movimento, ela não realizava se eu não estivesse ao lado dela.

Nesse dia, optei por fazer uma aula de adaptação, pois percebi que a aluna não estava se sentindo tão confortável e segura. Para trabalhar a independência na piscina, usei um espaguete e pedi para que Lara batesse a perna, fiz esse exercício para que ela explorasse novamente o ambiente e retomasse a confiança em mim dentro da piscina. Quando percebi que Lara estava mais à vontade, a segurei de costas, e tentei fazer um exercício para que ela relaxasse no meu colo, porém, ela não se sentiu confiante e não aceitou bem. Por fim, a coloquei segurando na borda e tentei realizar novamente o deslize, que dessa vez ocorreu de forma bem mais confiante, Lara realizou o exercício, porém com a cabeça levantada.

Essa aula foi um grande exemplo de como Lara conseguiu resgatar movimentos que já conhecia de experiências anteriores, ao se sentir à vontade e amparada, estando assim, confiante para reproduzi-los e fazer com que a aula avançasse.

Análise e Discussão

A análise teórica do processo de flexibilização educacional envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes. No intuito de sistematizar as etapas e favorecer a compreensão da metodologia como um todo, optamos pela construção de um diagrama temporal que descreve e, ao mesmo tempo, articula os conceitos chaves que serão utilizados na discussão dos resultados, ou seja, da situação educativa.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico-conceituais chaves e, na segunda coluna, o detalhamento de cada um deles, o que pretende favorecer a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

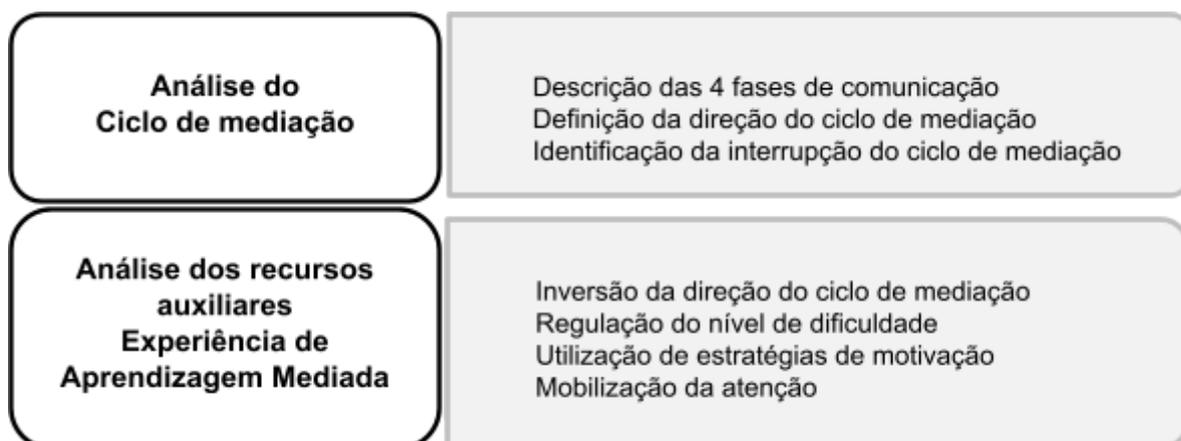


Figura 6 Conceitos chaves que serão utilizados na discussão das situações educativas.

Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao professor a compreensão de todas as nuances que de alguma maneira estão relacionadas com as dificuldades a serem superadas por meio da flexibilização educacional.

Análise do Ciclo de mediação

Descrição das 4 fases de comunicação

As 3 situações educativas descritas possuem uma estrutura semelhante em relação às fases do ciclo de mediação. Foi observado que a aluna tinha bastante dificuldade em interpretar os comandos e descrições verbais, uma atitude que me ajudou bastante, foi envolver a aluna em brincadeiras que tinham

um conceito didático por trás, assim enquanto a aluna brincava, ela também aprendia. Além de dar espaço para que a aluna relembresse os movimentos que já estavam em seu repertório, na modalidade da Natação, assim fazendo com que se sentisse mais confiante durante o processo.

Além disso, demonstrações visuais, de acordo com uma perspectiva pedagógica, foram bastante utilizadas, pois por meio destas, a aluna conseguia observar o movimento e passava a realizá-lo, do jeito que ela entendia.

Na primeira situação, pode-se perceber uma dificuldade de confiança entre a aluna e o espaço da aula, conseqüentemente, ela não respondia aos comandos, nem os acompanhava. Uma estratégia iniciada foi envolver a aluna em brincadeiras, usando expressões típicas da brincadeira, como por exemplo “você não me pega”, já que ela estava familiarizada com a brincadeira e a expressão. Com isso, conseguimos que a aluna atingisse os objetivos da aula enquanto se divertia, sem perceber que estava em processo de aprendizagem.

Na segunda situação educativa, foram utilizadas expressões que chamavam a aluna para seguir até o ponto onde a professora se encontrava de forma lúdica, chamando-a pelo nome, ou como se fosse uma brincadeira de pique-pega. Os comandos verbais eram utilizados, mesmo que fossem menos efetivos. As demonstrações também foram utilizadas nessa situação. Ao mostrar para a aluna o movimento e chamá-la para realizar, se a aluna estivesse segurava, ela o realizava.

Na terceira situação, houve uma regressão de habilidades, por isso um trabalho de comunicação afetiva teve que ser realizado com mais ênfase. Foi importante manter os comandos tranquilos e afetivos com a aluna, que já estava com uma sensação de insegurança dentro da água. Pedi para a aluna realizar alguns movimentos, mas não fui interpretada, além de ter demonstrado os movimentos familiarizados, mas ela não os realizou.

Definição da direção do ciclo de mediação

O ciclo de mediação tomou 2 direções: a tradicional, da professora para a aluna, e também da aluna para a professora. Pelo histórico da aluna, ela já demonstrava um leque de experiências anteriores e a intenção da professora era resgatar esses movimentos. Em um momento, na 2ª situação educativa, a aluna teve um primeiro impulso, realizou o movimento e a partir disso, a professora reformulou a aula e se dedicou à atividade sugerida pela aluna.

É importante lembrar que a professora, ainda em processo de graduação, não tinha familiaridade com o ensino da natação, não tinha tido a oportunidade de fazer aulas de natação, seja como aluna ou como professora, logo, em diversos momentos, se sentiu perdida em relação às atividades a serem realizadas. Por isso, foi de extrema importância que o ciclo de mediação, em alguns momentos, tenha se invertido. Quando a professora não tinha uma atividade específica para ser realizada, esperava que a aluna, espontaneamente, escolhesse uma atividade já conhecida. Isso apenas foi possível em função da aluna possuir um repertório de competências aquáticas já aprendidas, tendo em vista que fazia natação há algum tempo.

Na primeira situação, os primeiros movimentos dentro da piscina foram demonstrados pela aluna de forma voluntária. Durante a atividade, a professora percebeu que a aluna se motivava em realizar os movimentos quando envolvida em uma linguagem mais lúdica e divertida, fazendo assim com que a aluna realizasse todos os objetivos da aula. Por isso, pode-se afirmar que a direção do ciclo de mediação foi de professora para a aluna.

Durante a segunda situação, em um primeiro momento, tivemos a definição tradicional, a aula estava partindo da professora para a aluna, porém as atividades não estavam fluindo, até que a aluna, voluntariamente, demonstrou uma habilidade que estava muito à frente do que estava prevista naquele momento, o deslize. O plano de aulas de Lara foi então, reconstruído de acordo com essa habilidade que a aluna demonstrava, com isso o ciclo se inverteu e a mediação passou de aluna para professora.

A terceira situação foi uma oportunidade da aluna voltar para um ambiente que não via há alguns dias, por isso o ciclo de mediação voltou-se para o tradicional, da professora para a aluna, pois era preciso reconstruir um processo de confiança entre as duas.

Identificação da interrupção do ciclo de mediação

Nas primeiras aulas, era comum ocorrer interrupções do ciclo de mediação. Lara era uma aluna visual e, em diversas ocasiões, eu utilizava apenas comandos verbais; isso fazia com que ela tivesse dificuldade de entender a atividade, logo, não realizava os exercícios propostos. Aos poucos percebi que a

demonstração ou a imitação de atividades realizadas pelas outras crianças era a estratégia mais adequada para se comunicar com Lara.

Era comum também Lara não responder a qualquer tipo de comando logo no início da aula, quando estava eufórica para entrar na piscina e interagir livremente com a água. Era preciso aguardar um período inicial de interação espontânea dela com a água, que envolvia alguns movimentos de braços e pernas, que provocavam respingos, como também, pequenos mergulhos do rosto na água até que mergulhasse totalmente a cabeça. A partir desse momento, ela parecia estar disponível para interagir comigo e aceitar sugestões de atividades.

Lembrei das discussões nas aulas de didática da Educação Física, quando fomos alertados que, ao introduzir novos materiais, a professora deve permitir um momento inicial de livre exploração das crianças, até mesmo porque muitas vezes, a atividade prevista pela professora pode ocorrer livremente como parte da exploração que as crianças fazem do material, o que facilita a mediação docente e valoriza a expressão corporal dos alunos. Nesse caso, é como se a água fosse o material didático das aulas de natação.

Outras vezes, a interrupção do ciclo de mediação ocorria pela recusa da própria aluna, que não aceitava fazer a atividade proposta. Isso era comum, no caso de Lara, nos exercícios que envolviam a prancha, como foi descrito na segunda situação. Lara jogava a prancha para longe e se recusava realizar o exercício até que fosse substituída por um tubo flutuador. Existem diversos aspectos que podem explicar essa atitude, como por exemplo: simplesmente o desinteresse pela prancha; o fato de a prancha deixar as mãos ocupadas, o que impede algumas ações de equilíbrio; a dificuldade de controle da prancha dentro d'água; a possibilidade de experiências anteriores negativas com o uso da prancha. Independente do motivo, a aceitação de um material substituto retoma a atividade e, se não houver algo que torne o uso da prancha como imprescindível, a adaptação é suficiente e adequada para dar continuidade ao ciclo de mediação. Nessa situação, foi observado que o melhor para a aluna seria trocar o tipo de atividade proposta.

A interrupção mais significativa do ciclo de mediação, no entanto, ocorreu não em função de aspectos relacionados à comunicação entre professora e aluna, mas em decorrência da falta prolongada às aulas de natação, o que redundou em uma regressão na competência aquática de Lara. A impressão é

que o vínculo afetivo que transmite segurança para Lara precisa ser reconstruído, caso não faça parte de uma rotina. As habilidades que tinham sido desenvolvidas voltaram a um estágio inicial e a professora teve que retomar o planejamento voltado para uma fase de ambientação ao meio aquático. Na situação, Lara também interrompeu uma atividade por não se sentir segura, durante um exercício de relaxamento em decúbito dorsal, a aluna não se sentiu confiante e não aceitou ficar na posição, como substituto, utilizei um tubo flutuador entre as axilas e deixei a aluna se movimentar livremente.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

Inversão da direção do ciclo de mediação

Identificar e tomar consciência dos momentos de inversão do ciclo de mediação na relação professora e aluna foram importantes para entender que, ao longo da prática educativa, a professora pode e tem muito a aprender com a aluna e sobre a aluna. Os conhecimentos e as experiências anteriores da aluna contribuem para enriquecer as atividades e criar outras possibilidades lúdicas. Lara é uma menina com grande potencial de aprendizagem, que tem um interesse especial pela natação; quando sentiu que estava em um ambiente seguro, no qual podia confiar na professora e demais pessoas ao seu redor, mostrou toda sua capacidade e inteligência.

As limitações relacionadas com a comunicação verbal também convidam para a interação corporal e, como normalmente crianças pequenas e pessoas com TEA preservam a capacidade de se comunicar com gestos, toques e olhares, por meio de um “código linguístico” próprio, marcado pela sua história de vida, que precisa ser aprendido pela professora, esses momentos devem iniciar pela aluna. Sendo assim, é preciso estimular a aluna a “falar”, ou seja, a se expressar da sua maneira, com a sua linguagem corporal, para que a professora tenha a oportunidade de, aos poucos, comunicar-se com ela nesse nível não-verbal.

No caso de Lara, a inversão do ciclo de mediação nem pode ser considerada como uma adaptação didática, pois foi algo que fez parte da estrutura da aula desde o início. A professora, diante das dificuldades de comunicação, dava espaço para que a aluna, espontaneamente, escolhesse uma atividade do seu interesse, de acordo com o repertório de competências que já

possuía, logo, que ela estava à vontade para fazer, e esse era o ponto de partida de um novo ciclo de mediação, na direção da aluna para a professora.

Um exemplo da inversão do ciclo de mediação foi a realização do primeiro deslize da Lara, durante a atividade descrita na segunda situação educativa. A atividade que estava sendo desenvolvida era relacionada com o deslocamento vertical, com os pés apoiados no “chãozinho”; Lara, após algumas repetições, ao sentir-se segura pela proximidade da professora, como também por estarem de mãos dadas, fez o deslize de forma espontânea, sem nenhum comando da professora, o que surpreendeu a professora e outros que estavam acompanhando a aula e não estavam esperando que ela fizesse algo que era muito mais difícil do que o que estava sendo trabalhado.

A partir de situações semelhantes, que também ocorreram em relação à imersão e a entrada na piscina, a professora assimilou ao planejamento duas diretrizes didáticas-chaves: criar momentos de expressão livre, como uma estratégia para conhecer o repertório de competências aquáticas da aluna, como também, sugerir desafios mais avançados para a aluna, pois ela estava em um nível mais avançado do que o estimado anteriormente.

Regulação do nível de dificuldade

Nesse tópico, é importante esclarecer que Lara foi inserida em uma turma de Aprendizagem 1, na qual os alunos tinham sobrevivência em ambiente aquático e o professor começou o ensino dos nados formais. Num primeiro momento, em função de não ter experiência com natação, como também, no intuito de tentar favorecer alguma interação com os demais, tentei acompanhar a aula que o professor estava fazendo com a turma, mas, depois de observar e perceber as limitações de Lara, decidi preparar uma aula própria para Lara, levando em consideração o que eu conhecia sobre a aluna, suas dificuldades e facilidades.

O desafio de planejar aulas exigiu a busca de conhecimentos, tanto sobre a natação como sobre as características diagnósticas e a anamnese das experiências anteriores de Lara. Enriquecida com informações sobre Lara, sobre natação adaptada, sobre Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Down, a condução das aulas começou a fluir e os primeiros resultados práticos foram observados. Lara começou a participar ativamente das aulas, passou a ter mais

independência na piscina, demonstrando se sentir mais confiante. Com essa confiança, também veio a oportunidade de sugerir novas atividades, de forma que ela fosse um pouco mais desafiada.

Durante as atividades de deslize, por exemplo, a cada vez que a aluna realizava com sucesso o movimento, a professora se afastava um pouco, para aumentar o nível de dificuldade e fazer com que a aluna deslizesse cada vez uma distância maior.

Utilização de estratégias de motivação

A utilização e criação de estratégias de motivação é um pilar importante no processo ensino-aprendizagem, principalmente da modalidade de Natação, pois se trata de uma atividade em que a criança pode demonstrar bastante medo ou receio. É necessário que a professora desenvolva um vínculo afetivo com a criança que transmita segurança e confiança, para que a criança aceite enfrentar novos desafios, o que é particularmente relevante para as crianças com TEA, em função de sua preferência por rotinas, logo, que demonstra resistência para novidades.

A aproximação afetiva é algo que foi construído ao longo do processo educativo, pois requer a intimidade que decorre da descoberta dos interesses e preferências de Lara. Ao criar um espaço para a expressão livre de Lara, aprendi como fazer com que as atividades fossem mais envolventes para ela. Assim, aos poucos, consegui inserir novos objetivos a partir da diversificação das brincadeiras, de forma que Lara passou a vivenciar novas situações, nas quais teve que mobilizar novas habilidades e, conseqüentemente, desenvolver um melhor domínio das competências aquáticas, que favoreceram a sua autonomia na piscina.

O ciclo afetivo que a professora e a aluna criaram durante o período das aulas também serviu como estratégia de motivação. Observou-se no estudo de Ressurreição et al. (2008), que crianças com Síndrome de Down apresentam várias emoções durante as aulas de natação, de acordo com as atividades propostas. Logo, cabe ao professor entender e lidar com as emoções do seu aluno. Na situação de Lara, a professora sempre a encorajou quando ela apresentou emoções positivas, com sorrisos, elogios, comemorações e abraços.

Outra estratégia relevante para a aprendizagem de Lara foi a ludicidade. Durante as aulas, nos momentos em que Lara era envolvida em brincadeiras e momentos de diversão, ela conseguiu usufruir das atividades, que ganhavam um significado próprio. Ao contrário do restante da turma, envolvida com exercícios técnicos de propulsão ou respiração, com movimentos repetitivos, Lara respondeu melhor quando as atividades foram apresentadas como parte de um jogo, onde a repetição era menor, mas a vivência era significativa. Para Venditti Junior e Santiago:

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, como por exemplo, um processo tecnicista de ensino da natação, a favor da perfeição da técnica e rendimento da criança, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. (Venditti Junior e Santiago, 2008)

No trabalho de Venditti Junior e Santiago (2008) vemos que quando o ambiente está envolto de brincadeiras, a criança tem um aumento no seu nível de motivação para a realização das atividades, o que favorece uma melhora em sua autoestima, acarretando várias emoções positivas, que conseqüentemente, aumentam os níveis de esforço, persistência e participação.

Mobilização da atenção

Ao observar o papel central desempenhado pela afetividade na relação professora e aluna, é possível afirmar que, na maioria das aulas, a experiência partilhada foi um recurso importante para a mediação da aprendizagem de Lara. Ao participar diretamente das atividades, tanto com a proposição de novas brincadeiras, mas, principalmente, por se colocar como uma parceira no jogo, consegui mobilizar a atenção de Lara para a atividade proposta, fazendo com que ela se sentisse motivada e disposta a realizar conjuntamente as atividades.

Uma atividade que, por exemplo, ocorreu várias vezes, era a brincadeira do pega-pega. Quando Lara era a pegadora, me concentrava em mudar de direção várias vezes, de maneira a aproximar e logo depois ficar longe, como também, nadar rápido e depois devagar; esse jogo estimulava Lara a tentar me pegar e, portanto, realizar movimentos com esse objetivo. Da mesma forma, quando era pegadora, induzia seus movimentos para que ela se aproximasse da borda, onde ela podia se segurar, mas logo depois, dava oportunidade para que ela se soltasse para realizar movimentos sem apoio. Ao longo dessas

brincadeiras, jogava água para cima, para que Lara, mesmo que sem perceber, tivesse experiências de água no rosto, o que favorece uma melhor ambientação ao meio aquático.

Considerações Finais

O objetivo do estudo foi investigar como a flexibilização educacional e a variedade de estratégias didáticas podem contribuir para a melhora na qualidade do ensino da natação no caso de uma aluna diagnosticada com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista. A mediação docente teve como foco a afetividade e a ludicidade, que foram aspectos chaves para a construção de experiências de aprendizagem que contribuíram para ampliar o repertório motor, social e cognitivo da aluna.

É possível afirmar que a flexibilização educacional é sempre possível e deve ser realizada em todos os contextos, pois, além de enriquecer o processo de mediação, atesta que todos(as) alunos(as) tem potencial de aprendizagem, que deve ser descoberto pelo(a) professor(a). O(A) professor(a) devem, diante de alunos(as) desconhecidos(as), buscar novos conhecimentos e investir em atividades que permitam conhecer o(a) aluno(a), como também, dar-se a conhecer por ele(a), o que desperta sua capacidade criativa, crítica e teórica.

Na mediação docente, o(a) professor(a) deve ter consciência de que vai precisar produzir saberes docentes que sejam adequados para aqueles(as) alunos(as) em particular, pois é responsabilidade do(a) professor(a) se adequar, sempre que necessário, para corresponder às características dos(as) alunos(as) de forma a garantir a qualidade da educação.

A experiência com Lara demonstrou que lúdico exerce um papel chave no ensino da natação, pois faz com que as atividades ganhem um significado próprio, o que mobiliza a expressão da criança para atividades alegres e prazerosas. É importante destacar que a iniciativa dos jogos surgiu a partir do momento que a professora deu espaço para a expressão espontânea de Lara, para, em seguida, de forma progressiva, a partir do conhecimento que adquiria do mundo da criança, seus interesses, suas limitações e seu repertório, sugerir novas atividades.

As aulas de natação se mostraram um espaço de desenvolvimento cognitivo, motor e social de Lara. Durante o processo de ensino, foram desenvolvidas capacidades de sobrevivência na água, além de superação de dificuldades, aumento da força, da coragem e melhora na autoestima. A construção da confiança entre a aluna e a professora foi primordial para o alcance

dos objetivos propostos durante as atividades. A articulação entre afetividade e ludicidade ajudou Lara a enfrentar suas inseguranças e medos. Uma vez envolvida na brincadeira, não percebia que estava ultrapassando os limites que ela mesma costumava impor para o seu engajamento nas atividades propostas; dessa maneira, vivenciou novas experiências e desenvolveu novas habilidades no meio aquático, até se sentir segura para demonstrar esse novo repertório motor de maneira voluntária.

Observamos que, ao estar envolvida em um ambiente alegre, acolhedor e seguro, alunos com SD e TEA tem um aumento no seu nível de motivação para a participação, favorecendo o despertar de várias emoções positivas, trazendo melhoras na sua autoestima, elevando seu nível de esforço e persistência para alcançar os objetivos propostos durante as atividades realizadas.

É importante que o(a) professor(a) de Educação Física invista no planejamento da sua atividade educativa, como também, que esteja disposto a readequar esse planejamento em função das necessidades dos(as) alunos(as) que estarão sob sua responsabilidade ao longo da sua carreira docente. A realização desse estudo mostrou que a flexibilização educacional deve estar presente em todas as mediações docentes, logo, que professores e professoras devem estar sempre dispostos a aprofundar conhecimentos sobre diversas modalidades, sobre seus(uas) alunos(as), pois são dados essenciais para a melhora da qualidade da mediação docente, que dessa maneira será efetiva para incluir todos os alunos e as alunas.

Faz sentido, nesse contexto, lembrar que apesar de seus benefícios, a natação não é uma modalidade de fácil acesso, sendo ainda, mais frequentada por famílias que possui um poder aquisitivo maior, principalmente pelo acesso facilitado às piscinas ou ao pagamento de profissionais especializados individuais.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (org.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Estados Unidos: Artmed Editora Ltda, 2014. cap. Transtornos do Neurodesenvolvimento. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

CARAMORI, P.M. & DALL'ACQUA, M.J.C. **Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, Out.-Dez., 2015.

CUNHA, A. C. B. da; FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. de A; **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada**. Rev. Bras. Ed. Esp., Set-Dez. 2008 v.14, n. 3, p.365-384.

DISTRITO FEDERAL. COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL - CODEPLAN (org.). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: Plano Piloto**. 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Plano-Piloto-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, v.11, p.335-354.

FREIRE, Marília; SCHWARTZ, Gisele Maria. **Atividades lúdicas em meio líquido: aderência e motivação à prática regular de atividades físicas**. Efdportes.Com: Revista Digital, Buenos Aires, v. 83, n. 10, p. 2-6, abr. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd83/ludicas.htm>. Acesso em: 6 set. 2021.

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

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

MARISTA, Grupo (Brasília) (org.). **Colégio Marista de Brasília**. Disponível em: <https://brasilia.colegiosmaristas.com.br/pagina-inicial/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Saberes e práticas da inclusão**, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (org.). **Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down**. 2013. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

MOLINA, Fernanda Galvani Antonelli. **NATAÇÃO ADAPTADA: OS EFEITOS BENÉFICOS NA VIDA DA CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA**. 2003. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MpFxlRkyu20J:scholar.google.com/+nata%C3%A7%C3%A3o+adaptada+hist%C3%B3ria&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Veridiane Brigato de *et al.* **BENEFÍCIOS DA NATAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**. *Revista inspirar: Movimento & Saúde*, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 51-58, dez, 2016. Disponível em: <https://inspirar.com.br/wp-content/uploads/2016/12/beneficios-da-natacao-artigo8.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

RESSURREIÇÃO, Kamila Santos *et al.* **MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA NATAÇÃO**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 153-161, maio 2008. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/06/SINDROME-DE-DOWN-E-MANIFESTA%C3%87%C3%95ES-EMOCIONAIS.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

REZENDE, A. **Construção do objeto de estudo na flexibilização metodológica: estudo da mediação equoterapeuta-cavalo-praticante na equoterapia para pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. [Mimeo]. Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2017.

SAAVEDRA, José M.; ESCALANTE, Yolanda; RODRÍGUEZ, Ferran A.. **A EVOLUÇÃO DA NATAÇÃO**. *Efdeportes.Com: Revista Digital*, Buenos Aires, v. 9, n. 66, p. 0-5, nov. 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd66/natacion.htm>. Acesso em: 21 maio 2021.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família**. *Interação em Psicologia*, Curitiba, dez. 2002. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3304/2648>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SIMÃO, Júlia Paula Lemos Pereira. **Multideficiência na educação : do conceito à prática educativa**. Dissertação (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/27197>. Acesso em: 22 maio. 2022.

SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte: o papel da motivação**. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (org.). **Estatísticas do eleitorado – Consulta por zona eleitoral**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/consulta-por-zona>. Acesso em: 30 abr. 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (org.). **Estatísticas Eleitorais**. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 30 abr. 2022.

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: **“Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural**. Educere et Educare: Revista de Educação. Vol.2 no4 jul./dez., 2007 p. 297-310.

VARELLA, DRAUZIO (org.). **“Síndrome de Down.”** Drauzio Varella. Disponível em <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-down/>>. Acesso em: 1 Agosto 2022.

VENDITTI JUNIOR, Rubens; SANTIAGO, Vivian. **Ludicidade, diversão e motivação como mediadores da aprendizagem infantil em natação: propostas para iniciação em atividades aquáticas com crianças de 3 a 6 anos**. Efdportes.Com: Revista Digital, Buenos Aires, v. 112, n. 12, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd117/iniciacao-em-atividades-aquaticas-com-criancas-de-3-a-6-anos.htm>. Acesso em: 9 out. 2022.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf

ZAAR, Andriago (org.). **NATAÇÃO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**. Erechim. Editora Deviant, 2015. Disponível em: https://www.editoradeviant.com.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2017/03/Natacao-uma-proposta-pedagogica.pdf. Acesso em: 30 fev. 2022.

