



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Licenciatura em Educação Física

Vanessa Oliveira Menezes

**Flexibilização educacional no ensino da natação para uma criança com  
Síndrome de Down: a adaptação das atividades**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília  
2023

Vanessa Oliveira Menezes

**Flexibilização educacional no ensino da natação para uma criança com Síndrome de Down: a adaptação das atividades**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) submetido à Faculdade de Educação Física, como requisito para a conclusão da Licenciatura em Educação Física, da Universidade de Brasília.

Orientador: Alexandre Luiz G. de Rezende

Brasília  
2023

Vanessa Oliveira Menezes

**Flexibilização educacional no ensino da natação para uma criança com Síndrome de Down: a adaptação das atividades**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade de Brasília, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciado/bacharel em Educação Física.

Brasília/DF, (dia) de (mês) de (ano).

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Alexandre Luiz G de Rezende  
Universidade de Brasília - UnB

---

Prof. Dr. Paulo José Barbosa Gutierrez Filho  
Universidade de Brasília - UnB

## Dedicatória

Este trabalho dedico a minha família que teve/tem um papel muito importante na minha vida, aos meus amigos de curso que foram de suma importância nesse período acadêmico e a todos que de alguma forma acrescentou positivamente na minha vida durante a minha formação.

## Agradecimentos

Agradeço a minha família pelo apoio que me foi dado durante minha graduação e em especial a minha mãe Izabel Oliveira Menezes, que sempre insistiu e me deu forças para que eu não desistisse de concluir o curso. Esses agradecimentos também vão para alguns amigos e colegas que desde o início do curso estiveram comigo nessa caminhada e puderam compartilhar bons momentos e outros nem tanto, mas sempre passando pelos obstáculos com determinação e bom humor.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção “

Paulo Freire

## Sumário

Resumo .....	8
Introdução .....	9
Objetivos .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Flexibilização Educacional .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
O cenário educativo .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Ciclo de mediação.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Métodos .....	24
Resultados .....	27
Descrição do Cenário Educativo .....	29
Cenário educativo (descrever no formato de texto e apresentar uma versão resumida no quadro) .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Situação educativa selecionada.....	34
Análise e Discussão .....	37
Considerações Finais.....	46
Referências Bibliográficas .....	47

## Resumo

O presente estudo é uma pesquisa pedagógica sobre a mediação docente nas aulas de natação para pessoas com deficiência, que são realizadas em um projeto de extensão da universidade, utilizando suas próprias instalações a fim de promover a integridade humana e oferecer um espaço propício para uma melhor integração social. Foram selecionadas e descritas situações relacionadas com a aprendizagem do mergulho e do salto da borda, onde ocorreram a interação com uma criança diagnosticada com Síndrome de Down. Analisamos o processo de individualização do ensino, a partir dos conceitos de Ciclo de Mediação (Vygotsky, 1991, 2001) e Experiência de Aprendizagem Mediada (Feuerstein, 1991), a fim de entender os aspectos chaves da construção de estratégias didáticas adequadas para promoção da aprendizagem. Dentre as conclusões, destacamos que a flexibilização educacional enriquece a prática educativa de professores, inclusive para aqueles que possuem pouca experiência no ensino da natação e no atendimento a alunos com deficiência, mas também, que os professores devem estar conscientes da necessidade de buscarem conhecimentos adicionais para diversificação das estratégias didáticas de interação com os(as) alunos(as). Os professores devem ter compromisso com o sucesso da aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Natação; Síndrome de Down; Flexibilização Educacional; Mediação docente.



## **Introdução**

O curso de Licenciatura em Educação Física da UnB proporciona para os licenciandos muitas oportunidades de contato com a docência, com destaque para: (a) o Estágio Supervisionado, que inicia desde o primeiro semestre e é realizado nas escolas públicas do Distrito Federal, e; (b) os Projetos de Extensão, que criam diversas oportunidades para vivência profissional em várias áreas de atuação, relacionadas tanto com a saúde como com a educação. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado e nos projetos de extensão foram as primeiras oportunidades de contato com pessoas com deficiência e com as vicissitudes que marcam a Educação Inclusiva.

Em uma dessas oportunidades, participei, no segundo semestre de 2019, do projeto de extensão GENES, Grupo de Estudo da Natação Especial, que oferece, gratuitamente, aulas de natação para pessoas com deficiência, realizadas no parque aquático do Centro Olímpico da UnB, duas vezes por semana, com 40 minutos de duração. O projeto é coordenado por docentes da Faculdade de Educação Física, que possuem larga experiência no atendimento a pessoas com deficiência, e orientam uma equipe com aproximadamente 10 estagiários; cada estagiário fica responsável por dois ou três alunos(as) com deficiência. O desafio de ensinar pessoas com deficiência a nadar era maior para mim, que tive experiências pessoais negativas que comprometeram o desenvolvimento de competências aquáticas.

Uma das alunas que ficou sob minha responsabilidade foi uma criança de 6 anos de idade, com Síndrome de Down (SD), também denominada de Trissomia 21 (T21). A Ana (pseudônimo) tem Trissomia simples, causada por uma não disjunção cromossômica, geralmente de origem meiótica, que corresponde a 95% dos casos de SD (Brasil, 2013). Na interação com ela é possível notar uma leve hipotonia muscular generalizada, uma frouxidão ligamentar que provoca pequena instabilidade nas articulações, uma dificuldade psicomotora com equilíbrio e coordenação motora, um pequeno atraso na linguagem e, possivelmente, uma deficiência intelectual leve, que não compromete a compreensão das atividades propostas na natação.

O interesse, a partir desse primeiro contato com o atendimento a pessoas com deficiência, de aprofundar conhecimentos sobre a flexibilização educacional, levou à aproximação com o grupo de estudo liderado pelos docentes que coordenam o projeto

de extensão, que se dedica à reflexão sobre o processo de construção de estratégias didáticas adequadas para a promoção da aprendizagem, fundamentada no conceito de Ciclo de Mediação (Vygotsky, 1991, 2001), de Experiência de Aprendizagem Mediada e de Recursos Auxiliares de Mediação (Feuerstein, 1991).

Vamos, portanto, realizar uma pesquisa pedagógica, que envolve a seleção de três situações educativas, vivenciadas nas aulas de natação, que descrevem as dificuldades e as adaptações realizadas ao longo da mediação docente para a individualização do ensino de acordo com as características de Ana, que são comuns à maioria dos casos de SD, a despeito das singularidades de cada criança.

A finalidade do estudo não é descobrir quais são as melhores atividades, mas analisar o processo de flexibilização educacional, que convida professores para uma avaliação diagnóstica das necessidades e interesses do(a) aluno(a), de forma a investigar, ao longo da prática educativa, quais são as estratégias que contribuem para a participação ativa das atividades e, conseqüentemente, para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

## **Objetivo**

Analisar as dificuldades e adaptações para mediação docente no ensino da natação de uma criança de 6 anos de idade, com Síndrome de Down, realizada por uma licencianda em educação física com pouca experiência tanto na natação como no atendimento educacional para pessoas com deficiência.

## Flexibilização Educacional<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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.

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).

Feuerstein<sup>2</sup> 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 tutorial<sup>3</sup>, 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; 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

---

<sup>2</sup> 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, Tzuril (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.

<sup>3</sup> 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.

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 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.

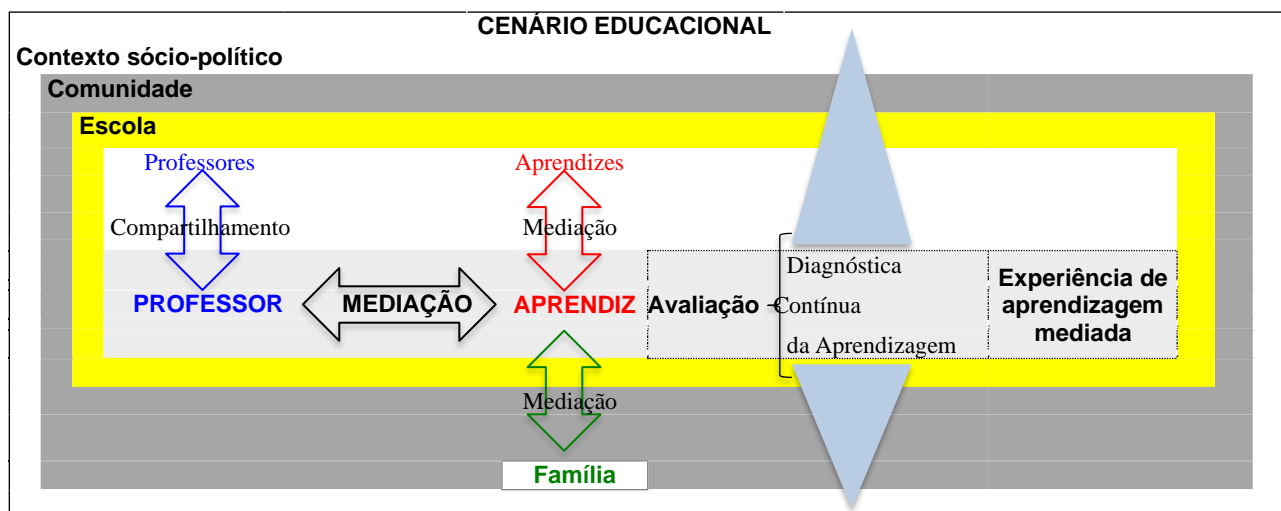


Figura 1 Diagrama com elementos chaves do Cenário Educacional (Fonte: REZENDE, 2017)

### 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.

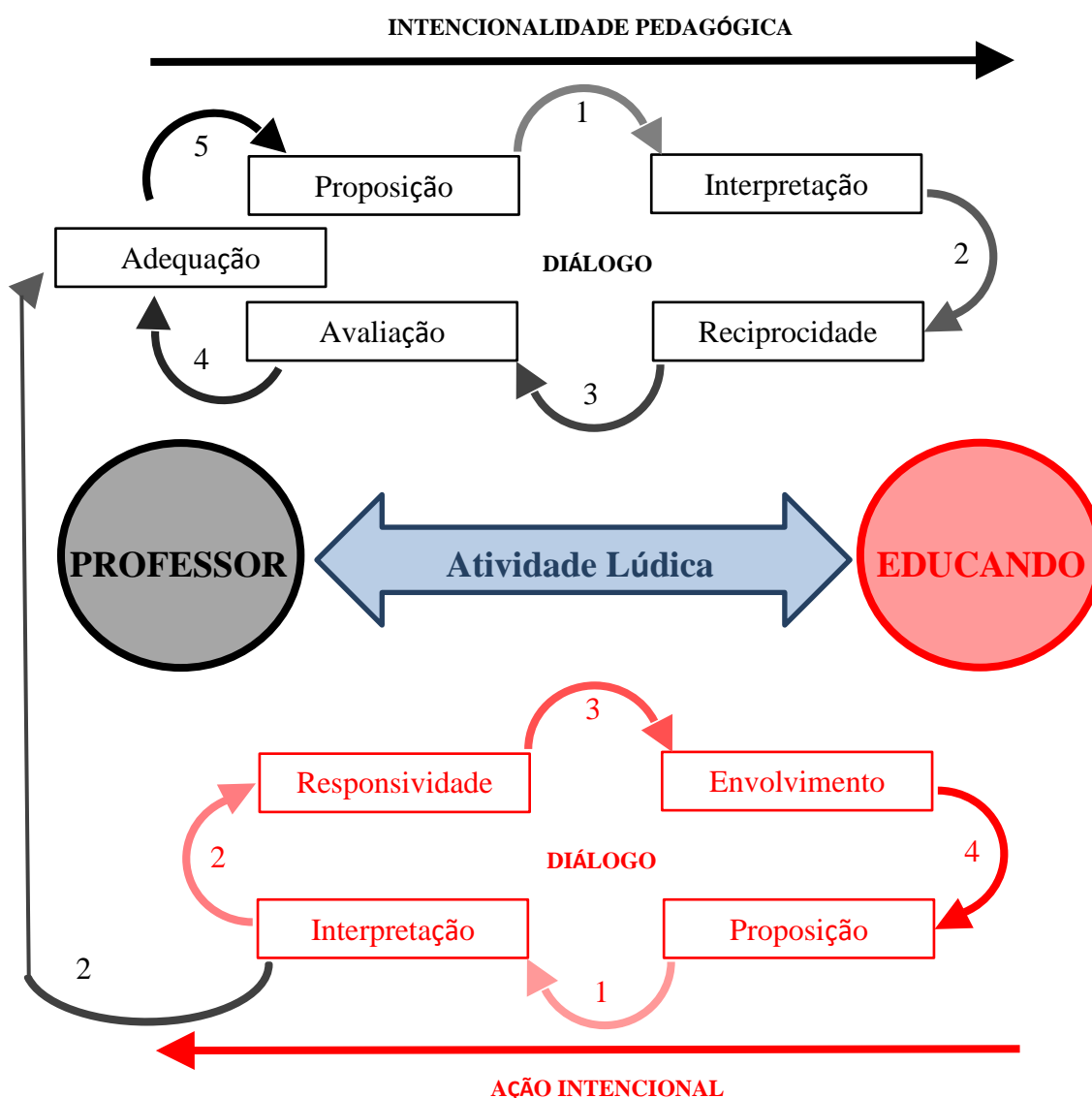


Figura 2 Diagrama descritivo do Ciclo de Mediação entre professor e educando Fonte: REZENDE, 2017.

O diagrama acima 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 exposto 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.

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 Stenhouse<sup>4</sup> (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 Lovisolo (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

---

<sup>4</sup> 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.

subsidiar 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).

## **Métodos**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, 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. Possui um caráter qualitativo, pois, dedica-se a análise do processo de mediação para o ensino-aprendizagem em uma situação educativa em particular.

A partir da compreensão das características do educando, e, consciente dos objetivos que direcionam a atividade educativa, o pesquisador vai refletir sobre as estratégias didáticas e as adaptações que podem ser realizadas para que o educando, a partir das experiências vividas, desenvolva suas habilidades ou adquira novos conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca.

O objeto de estudo, portanto, é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vivenciadas pelos educandos e subsidiar os educadores na busca de uma solução para o desafio de promover a aprendizagem e estimular o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, 2008).

O primeiro passo é a aproximação com a realidade educativa. Quando o estudo é sobre a própria atividade educativa, o educador assume, paralelamente, o papel de pesquisador. Quando estudamos a atividade educativa de outro educador, mesmo assim, nos identificamos com ele e não deixamos de ser educadores que estudam educadores e, portanto, nossas práxis educativas.

Desse envolvimento privilegiado com a atividade educativa, aguardamos, de forma assistemática, o momento em que uma situação educativa em particular nos chama atenção. Em seguida, observamos com atenção e realizamos uma descrição da situação educativa da forma mais detalhada possível. O registro da atividade é contínuo, ou seja, descreve os eventos na mesma sequência em que ocorreram. O relato deve priorizar as percepções do pesquisador e as percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais durante ou após o evento.

A análise se restringe a uma determinada situação educativa o que para nós é suficiente, pois contém um ciclo de mediação completo. A finalidade do estudo é contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação, ao estimular o educador e refletir sobre os diferentes aspectos que interferem no planejamento e na execução 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 nesse momento.

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

Uma vez selecionada a situação educativa a ser analisada, as duas primeiras tarefas a serem realizadas são: a descrição do cenário educativo e a descrição pormenorizada da própria situação educativa.

A descrição do cenário educativo não tem um objetivo em si mesmo. Por isso, é importante definir primeiro a situação educativa, pois, a principal função do cenário educativo é contribuir para a compreensão do contexto no qual a situação educativa está inserida. A descrição deve conter os aspectos mais relevantes e diretamente relacionados com a situação educativa, fornecendo-lhe uma conjuntura que esclarece os elementos que exercem influência sobre ela e a determinam.

Além de contribuir para uma compreensão ampla e crítica da situação educativa, o cenário educativo viabiliza ao pesquisador a opção, caso necessário, de uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados. A flexibilização educacional, ao preconizar que sempre é possível encontrar alternativas para garantir o sucesso da aprendizagem para todos os educandos, não pretende abster-se de uma análise que aponte para a necessidade de transformação da realidade social, como um todo, e educacional em particular.

A descrição da situação educativa, por sua vez, deve fornecer uma riqueza de detalhes que permita ao leitor reconstituir os eventos. É importante fornecer informações sobre: o contexto institucional no qual estão inseridos, a natureza das atividades que estão sendo realizadas, a infraestrutura física e material disponível, os atores que estão envolvidos, os papéis que desempenham, os objetivos educacionais a serem atingidos, o conteúdo a ser trabalhado, as estratégias didáticas utilizadas.

Por uma questão de respeito às pessoas e instituições, a descrição deve primar, sempre que possível, pelo caráter positivo das atitudes e decisões, de forma a evitar suposições indevidas e nunca assumir um tom depreciativo ou de censura para as atividades educativas realizadas pelos educadores e educandos observados. Se queremos dialogar com os educadores e apresentar alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino, a relação deve estar pautada no respeito.

Com esses procedimentos, que podem, caso seja necessário, serem complementados por análise documental, entrevistas adicionais e novas observações, encerramos a coleta de dados e iniciamos a análise e discussão teórica sobre a situação educativa.

## Resultados

É de praxe iniciar a discussão pela análise teórica da hipótese que norteia a interpretação dos resultados da pesquisa. Nossa hipótese, em termos gerais, pode melhor ser descrita como o compromisso político-pedagógico com a construção de recursos didáticos que sejam tanto adequados como apropriados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Se, em um primeiro momento, o educador está diante de uma dificuldade que compromete a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, vamos nos dedicar a análise da situação educativa para apontar novas possibilidades didáticas e criar experiências de aprendizagem mediada significativas para todos os envolvidos na atividade educativa.

Nossa hipótese, portanto, é de que a flexibilização educacional sempre é possível. Não é nosso objetivo testar as soluções didáticas apontadas como uma alternativa viável para cada caso. Essa lógica experimental exige tempo, como também, afasta-nos da realidade do cotidiano da escola, pois, exige do educador a preocupação com o controle de variáveis e com o registro de dados, atividades que se revelam onerosas para quem tem que conciliar essas obrigações acadêmicas com as demais obrigações típicas da atividade educativa.

É preciso considerar que, independente das alternativas didáticas sugeridas serem ou não efetivas para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, o mais importante não é a solução em si, mas, a reflexão sobre os diversos aspectos que possibilitam a flexibilização educacional. Não procuramos garantias de que as metodologias propostas são efetivas.

Nos dedicamos, continuamente, a avaliar, de forma criteriosa, o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do educando para definir objetivos, conteúdos e métodos educacionais condizentes com seus interesses e necessidades para, ao final dessa etapa, novamente dedicar-se à avaliação da eficácia, eficiência e efetividade do processo de mediação.

Não se quer com isso afirmar que essa é a solução para o problema, pois, na verdade, geralmente, os problemas educacionais não têm uma causa única nem é possível encontrar uma solução que seja definitiva. A proposta é otimizar as condições de ensino de maneira a favorecer o alcance dos objetivos educacionais.

Essas experiências de aprendizagem vivenciadas entre educador e educando(s), transformam-se em novos elementos de análise, que retroalimentam o processo ensino-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 educador, e sim um exercício teórico a partir de alguns conceitos-chaves. A análise da situação educativa inicia pela descrição do ciclo de mediação.

O ciclo de mediação está centrado no princípio de que a ação educativa pressupõe o envolvimento de dois sujeitos, que assumem papéis diferenciados ao longo do processo, mas, que não podem ter suas possibilidades de ação restringidas pela forma como as aulas são conduzidas. A análise da situação educativa, portanto, será feita, inicialmente, pela descrição das ações que caracterizam, concretamente, o ciclo de mediação existente entre educador e educando(s), com destaque para a direção em que as experiências de aprendizagem mediada ocorrem: do educador para o educando, ou, do educando para o educador.

Os relatos que normalmente ouvimos sobre as dificuldades vivenciadas pelos educadores para construir o processo de mediação com os educandos se caracterizam pelo esgotamento das alternativas de ação, a ponto de o professor não ter mais ideias sobre o que fazer. Sendo assim, após descrever os eventos que marcam a situação educativa, é preciso identificar o momento em que ocorre a interrupção do ciclo de mediação entre educador e educando.

Todas as reflexões realizadas até esse ponto estão dedicadas a melhor compreensão possível das dificuldades a serem superadas. Não é possível discutir as alternativas didáticas quando a situação-problema a ser resolvida não está claramente explicitada. De outra maneira, corremos o risco de sugerir adequações que não contribuem para melhoria da qualidade de ensino.

<p><b>Descrição do Cenário Educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjuntura sociopolítica e comunitária</li> <li>• Ambiente familiar</li> <li>• Contexto escolar</li> </ul>
<p><b>Descrição da Situação Educativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador e Educando(s)</li> <li>• Proposta pedagógica</li> <li>• Situação educativa selecionada</li> </ul>

## Descrição do Cenário Educativo

### *Conjuntura sociopolítica e comunitária*

O parque aquático onde acontecem as aulas de natação está localizado no Centro Olímpico da Universidade de Brasília, no *Campus* Darcy Ribeiro, que fica na Asa Norte, bairro da região administrativa de Brasília. De acordo com dados demográficos, a Asa Norte está entre os bairros com maiores índices de qualidade de vida do Brasil. O local é moradia de diversos políticos, jornalistas, artistas e é uma região supervalorizada, além de ser bem planejada e prioriza a valorização das áreas verdes e arborizadas entre os edifícios residenciais.

O Centro Olímpico é um complexo esportivo que possui ginásio poliesportivo, parque aquático, pistas de atletismo, campos de futebol, academia de musculação, quadras multiuso e quadras de tênis.

O projeto de extensão no qual a Ana participa é o GENES, Grupo de Estudo de Natação Especial, da Faculdade de Educação Física da UnB. Para a realização das aulas, o parque aquático dispõe de três piscinas: uma olímpica, com 50mx25mx2m; uma semiolímpica de 25mx13mx1,5m e um tanque de saltos ornamentais com 15mx15mx5m, todas aquecidas, além de diversos materiais pedagógicos, tais como: coletes de diversos tamanhos, flutuadores tubulares, pranchas de natação, pull-buoy, tapetes flutuantes, arcos para a piscina, objetos apropriados para água que afundam, entre outros. Todos esses materiais citados encontram-se em boas condições de uso e em uma quantidade considerável.

### *Ambiente familiar*

A aluna Ana sempre estava acompanhada de seus pais, um dia na semana a mãe acompanhava e no outro o pai; eles sempre revezavam a fim de acompanhar e participar da progressão de sua filha. Era comum que, em determinado momento da aula, eles se aproximassem da piscina para filmar as atividades. Nos momentos de

descontração e até mesmo durante as atividades, eles faziam elogios e aplaudiam o desempenho de Ana, o que tinha um forte impacto na sua motivação e no engajamento nas atividades.

Ana tem Síndrome de Down (SD), que se caracteriza pela existência de um cromossomo extra na constituição genética, no par 21; no caso dela, era do tipo caracterizado como trissomia simples, o mais comum. Dentre “as características fenotípicas, destacam-se a braquicefalia, descrita por um diâmetro fronto-occipital pequeno, fissuras palpebrais com inclinação superior, pregas epicânticas, base nasal achatada e hipoplasia da região mediana da face”. Sabemos que a SD pode afetar a vida cotidiana, mas quando a criança é estimulada desde o início da sua vida, a qualidade de vida e o potencial de aprendizagem é semelhante ao das demais crianças. Ana teve acompanhamento médico desde o início de sua vida, o que observa pelo seu bom desenvolvimento, tanto na fala, quanto no jeito de andar e de agir.

Em conversas com a família, os pais comentam sobre a agenda com diversos outros tipos de atendimento, que abrangem a fonoaudiologia, o *ballet*, acompanhamento médico, dentre outros profissionais.

Durante as aulas é notório que Ana gosta da natação. No final do semestre em que a acompanhei, ela conseguia nadar de forma independente por cerca de três metros, intercalados com uma respiração frontal para recuperar o folego; também conseguia passar por debaixo das raias e se manter em flutuação ventral com o rosto submerso (“estrelinha do mar”) – quando a flutuação é dorsal com o rosto para cima é denominado de “estrelinha do céu”.

### *Contexto escolar*

O GENES é um projeto de extensão da Faculdade de Educação Física, cuja equipe de trabalho é composta por cerca de 10 estudantes, sob a supervisão de dois docentes da UnB, com experiência no atendimento de pessoas com deficiência, de todas as idades. No início de cada semestre é realizado um encontro para discussão das finalidades e objetivos do projeto, quando os professores distribuem material de estudo sobre a natação especial, as fichas de anamnese e os formulários de avaliação e planejamento das aulas. Na oportunidade, os estagiários podem esclarecer dúvidas, como também, são conscientizados sobre as questões de segurança e o compromisso com seus alunos(as), que geralmente consideram as aulas de natação

um dos momentos mais importantes da semana, segundo relato deles(as) mesmos(as) ou das famílias.

As aulas têm a duração de 40 minutos, geralmente dentro da piscina, sem atividades externas, e são realizadas duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras. Como se trata de um espaço de formação profissional e alguns estagiários estão tendo a primeira experiência no atendimento a pessoas com deficiência, as aulas são individualizadas ou em duplas. O caso de pessoas com maior comprometimento motor ou que exijam experiência no manuseio, são direcionados para os docentes da UnB, que também ministram aulas em conjunto com os estagiários.

O GENES conta com apoio financeiro da UnB que fornece uma bolsa de extensão, que é direcionado para o(a) estagiário(a) mais experiente do grupo, geralmente quem permanece no projeto de extensão por mais de um semestre. O bolsista exerce um papel de co-orientação, pois já conhece os(as) alunos(as), como também, cuidam do contato com as famílias e da frequência dos estagiários.

### *Educador e Educando(s)*

Como estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da UnB, entrei no projeto na busca de uma experiência docente no atendimento a pessoas com deficiência, algo que nunca tinha vivenciado antes. Além da curiosidade, a participação no projeto foi recomendada por amigos, que tinham participado e relatavam experiências significativas, como também, comentavam sobre o prazer de estar na piscina, algo que, particularmente, não compartilho, pois tenho muita insegurança no meio aquático em função de uma experiência negativa em uma aula de natação. Eu era pequena e a professora, após meu primeiro mergulho, demorou para me fazer emergir. A sensação de medo ficou marcada na lembrança e prejudica meu envolvimento com o meio aquático.

Porém, meu papel como docente envolve em fornecer aos alunos que estão sob minha responsabilidade, oportunidades de aprendizagem que nem sempre tive o prazer de vivenciar. Sendo assim, participei do projeto GENES no segundo semestre de 2019 e foi a experiência docente mais gratificante que já tinha vivenciado. Poder acompanhar a aprendizagem dos(as) alunos(as), assim como, poder ver os(as) alunos(as) com deficiência interagindo com os colegas, os estagiários e os docentes da UnB, foi algo que me deixou muito impressionada. Antes de participar do projeto,

meu contato com a educação especial foi somente por meio do estágio supervisionado; como desde a primeira disciplina sempre optei por escolas públicas, em todas as escolas sempre existiam turmas inclusivas.

A oportunidade de lecionar para Ana foi, em parte, pelo apoio de uma colega, que participava do projeto e era responsável pelo atendimento dela. No início, como estava aprendendo e ainda não tínhamos um vínculo afetivo, o atendimento era realizado de forma conjunta. Aos poucos ganhei segurança e Ana passou a me reconhecer como professora e a confiar em mim. Em seguida, fiquei responsável pelo atendimento, sem o apoio de minha colega, que passou a atender outra criança.

### *Proposta pedagógica*

O projeto GENES se baseia em três pilares centrais para o ensino da natação: Ludicidade, Autonomia e Afetividade.

Ludicidade, fundamenta-se na realização de atividades por meio do jogo, recorrendo à premissa da fantasia do movimento, a fim de promover a superação dos limites individuais por meio de desafios, que progressivamente ampliam o grau de dificuldade. Sendo assim, o ensino da natação não se restringe a transmissão de técnicas, mas, investe no fomento da consciência corporal e na expressão psicomotora em um contexto significativo para o aprendiz (REZENDE, 1995).

Autonomia é compreendida como o incentivo para que a pessoa seja independente na prática da natação, ou seja, que tenha consciência de suas limitações e potencialidades e possa usufruir do meio aquático nos momentos de lazer. Essa é uma competência chave para o processo de inclusão de pessoas com deficiência, na medida em que proporciona espaços de interação diferenciados, rompendo com os modelos já consolidados no cenário educacional (REZENDE, 1995).

Afetividade, no sentido de criar uma aproximação afetiva e um vínculo entre educador e aprendiz, a fim de minimizar as dificuldades e inseguranças comuns ao aprendizado da natação. A piscina é um ambiente com o qual a criança não está familiarizada, logo, precisa de um suporte emocional que contribua para que o aprendiz tenha coragem de experimentar o desconhecido para aprender (REZENDE, 1995).

O projeto Genes possui como objetivo geral, o desenvolvimento de um programa de atendimento esportivo, de cunho reabilitacional e educativo, ancorado



em princípios pedagógicos que levem em consideração a integridade do ser humano, tendo em vista a estimulação do potencial inerente das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, pretende favorecer a integração da pessoa com deficiência com outros indivíduos, visando a ruptura de estereótipos e preconceitos (REZENDE, 1999).

Outra área de atuação do projeto é o apoio às famílias. É comum que ocorra uma aproximação entre os familiares e acompanhantes que aguardam juntos enquanto o aprendiz participa das aulas. A troca de experiências pessoais transforma o grupo em uma espécie de “comunidade educativa e terapêutica”, que, de forma empática, contribui para o bem-estar, um do outro (REZENDE, 1999).

<b>Cenário Educacional</b>	
<b>Contexto</b>	
Social	Dificuldades de acesso para pessoas com deficiências a práticas esportivas elitizadas, em particular, a natação.
Político	Prestação de serviços da universidade pública à comunidade, por meio de projeto de extensão, com o objetivo de atender as pessoas com deficiência e promover a sua inserção no ambiente esportivo.
Cultural	Fomentar a formação de professores sensíveis às necessidades das pessoas com deficiência, promovendo uma educação inclusiva e flexibilizada, capaz de atender as necessidades específicas de cada aprendiz, de forma a contribuir com a melhoria da qualidade da educação das pessoas com deficiência
<b>Realidade</b>	
Comunitária	Família bem estruturada e com boas condições financeiras, que levava a aluna para fazer acompanhamentos com diversos especialistas.
Familiar	Família presente nas aulas e projetos da filha, sempre estavam acompanhando e se mostrando interessados na rotina da filha.
Escolar	Estudante matriculada em escola particular do Distrito Federal
<b>Sujeitos</b>	
Educador	Estudante do curso em licenciatura Educação Física na Universidade de Brasília, sem experiência no atendimento a pessoas com deficiência e no ensino da natação, como também, com uma experiência pessoal negativa com a natação.
Educadores	Estudantes de licenciatura e bacharelado de Educação Física na Universidade de Brasília.
Educando	Criança de 6 anos com Síndrome de Down, sexo feminino.
Educandos	Pessoas com deficiência do Distrito Federal.
Turma/Grupo	Aulas com duração de 40 minutos cada sendo duas vezes por semana e atendimento individual.
<b>Atividade</b>	
Objetivo	Desafiar a criança a chegar ao fundo da piscina.
Conteúdo	Mergulhar: chegar ao fundo da piscina
Métodos	Uso de objetos que afundam na piscina
<b>Estrutura</b>	
Física	Piscinas semiolímpica, olímpica e de saltos ornamentais.
Material	Argolas, objetos que afundam, colete salva vidas, bolas, flutuadores
<b>Histórico</b>	
Experiências anteriores	A única dificuldade maior da aluna em questão era a parte de mergulhos mais profundos, onde ela tinha dificuldades em afundar sem um impulso.

## Situações educativas selecionadas

A primeira situação educativa ocorreu durante o aprendizado do nado submerso. A atividade proposta para Ana foi a brincadeira de mergulhar para pegar um objeto no fundo da piscina. Expliquei qual era a atividade e fiz uma demonstração para que ela não tivesse dúvida sobre o desafio psicomotor a ser realizado. Mas, para minha surpresa, Ana, que já conseguia nadar de forma independente por cerca de 2 metros, não conseguiu realizar a atividade.

Repeti da explicação, fiz uma segunda demonstração, e solicitei que ela tentasse novamente. Após três tentativas malsucedidas, comecei a pensar que a atividade era inadequada para ela, e fiquei frustrada, com o sentimento de que tinha falhado como professora. Na verdade, não considerei que seria necessário ter uma estratégia alternativa para essa situação, pois não previa o erro, que na verdade, faz parte da aprendizagem e deve ser encarado com naturalidade pela professora, inclusive para retirar o seu caráter negativo para a aluna.

Minha reação inicial foi trocar a atividade, para uma que tinha certeza de que Ana era capaz de fazer. Fiquei preocupada com sua autoestima, pois mesmo demonstrando estar empenhada, ela não só não conseguia executar o mergulho, como também se sentia frustrada pelo seu erro e começou a demonstrar desânimo com a brincadeira.

Depois da aula, comecei a pensar no que poderia fazer para ela conseguir mergulhar e chegar no fundo da piscina? Como estávamos na parte mais rasa da piscina, a profundidade era de aproximadamente 1,20 metros, mas, proporcionalmente, essa profundidade era maior que a sua estatura, pois Ana devia medir cerca de 1,10 metros de altura, tanto que não conseguia ficar na posição ortostática, com os pés apoiados no fundo da piscina.

Observando outras crianças fazendo a mesma atividade, notei que era mais fácil pegar as argolas, que tem um contrapeso na parte central, de forma que ficam posicionadas na vertical, o que tanto facilita a pegada como diminui a profundidade, que fica cerca de 12cm menor.

Na aula seguinte, pela segunda vez, convidei Ana para tentarmos novamente o mergulho, agora com as argolas, mas, mesmo assim, não conseguiu. Notei que ela estava conseguindo chegar mais perto da argola, então, disse-lhe que estava melhorando, e que faltava pouco para conseguir. Falei que ela estava de parabéns,

pois, mesmo não tendo conseguido, estava cada vez melhor e em breve iria acertar. Mas não sei se ela entendeu essa mensagem...

Observei atentamente cada tentativa e notei que ela, logo depois de iniciar o mergulho, parava no meio do caminho e voltava para a superfície, como se estivesse agoniada. O tempo de imersão era consideravelmente menor do que o tempo que ela conseguia prender a respiração em outras atividades. Não consegui identificar o motivo, mas parecia que ela não acreditava que seria capaz de chegar no fundo da piscina.

Na aula seguinte, pela terceira vez, perguntei se ela gostaria de tentar fazer o mergulho novamente, mas, dessa vez perguntei se ela queria minha ajuda? Ana respondeu que sim. Então, pedi para que ela segurasse na minha mão, o que tanto lhe dava um ponto de apoio para impulsionar o corpo em direção ao fundo, como lhe dava segurança, pois permanecia ligada a mim durante toda a atividade. Disse para ela estaria perto, caso precisasse de ajuda; a estratégia deu certo e ela conseguiu pegar a argola pela primeira vez.

Na aula seguinte, a quarta, após algumas tentativas bem-sucedidas de mãos dadas, perguntei se Ana gostaria de tentar fazer sozinha. Novamente ela, apesar de chegar próximo da argola, não conseguia pegá-la; sendo assim, na segunda tentativa, dei um impulso para baixo no quadril para ajudá-la a chegar no fundo, o que foi suficiente. Como ela iniciou o mergulho de forma independente, pode ser que não tenha sentido o meu empurrão; o que importa é que ela ficou feliz, erguendo a argola acima da cabeça, comemorando seu sucesso.

A segunda situação educativa, ocorreu em um dia em que estávamos acompanhados de outra professora do projeto, em que a mesma sugere que a aula fosse na piscina de saltos ornamentais, já que estávamos mais em um dia de lazer pois percebemos que Ana se mostrava cansada, e optamos por não dar uma aula, e sim deixá-la mais a vontade. Ficamos na piscina brincando, cantando, e num determinado momento a Ana viu um colega pulando da borda da piscina e falou que também queria pular. Como já era de costume em outras aulas ela pular para entrar na piscina, autorizamos; ela pulou e se sentiu vitoriosa por estar realizando uma atividade na piscina funda (5 metros de profundidade).

Porém, em uma das tentativas, Ana bateu a mão na borda da piscina e começou a chorar. De imediato pegamos ela no colo e verificamos se tinham machucado a mão, que estava com um vermelhidão; perguntei pra ela se ela estava

bem; ela não conseguiu responder verbalmente, balançou a cabeça afirmativamente, porém, sem parar de choramingar. Percebemos que ela ficou assutada com o incidente, mas, aos poucos, foi se acalmando. Pedi para ela me mostrar novamente o machucado; quando ela estendeu a mão, percebi que a gravidade da lesão, apesar de pequena, era maior do que tínhamos percebido no início, pois a pele de um dos dedos ficou esfolada, e estava com pequeno sangramento. Conversamos com ela e com o acompanhante, que nesse dia era o pai, para explicar o que ocorreu.

Algum tempo depois do incidente, perguntei a Ana se ela queria voltar para a piscina, mas como já estava no colo do pai, recebendo carinho, ela disse que não. Então fiz algumas brincadeiras para descontraí-la e como ela reagiu com sorrisos, entendi que o susto e a insegurança com aquela situação negativa, tinham sido superados. Não insisti para voltarmos para a piscina, até mesmo porque faltavam poucos minutos e o bem-estar dela era mais importante naquele momento. Brincamos mais um pouco até completar o horário da aula.

## **Análise e Discussão**

A primeira alternativa sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação é a inversão da sua direção, ou seja, se o educador estava na direção da atividade educativa, ele deve oferecer ao(s) educando(s) a iniciativa de definir o que deve ser feito, de forma que a responsabilidade pela condução da atividade se transfere para o educando. Ao contrário, se a iniciativa era do educando, é importante que o educador retome a responsabilidade de definir a proposição da atividade educativa e assuma a responsabilidade pela sugestão de como a atividade educativa deve transcorrer.

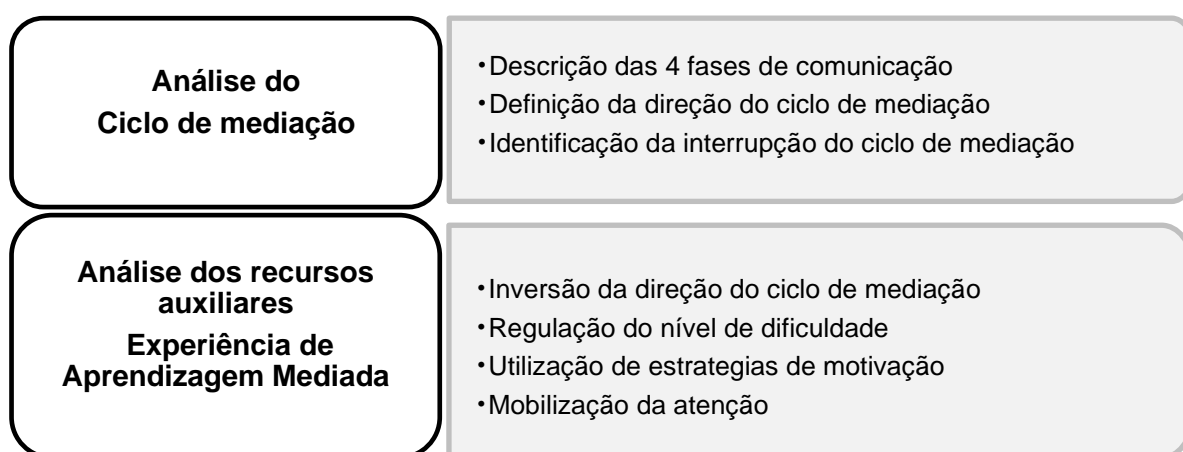
Com essas três ponderações: (1) caracterização da direção do ciclo de mediação; (2) identificação do ponto de interrupção do ciclo de mediação, e, por último, (3) inversão da direção do ciclo de mediação, concluímos a discussão dos dados em função das possibilidades explicativas do ciclo de mediação.

O próximo momento de análise da situação educativa selecionada, será norteado pelo conceito de experiência de aprendizagem mediada, a partir da reflexão sobre a conveniência do uso dos recursos auxiliares de mediação, propostos por Feuerstein (1991).

Conforme descrito no referencial teórico, Feuerstein (1991) propõe três tipos de recursos auxiliares: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade educativa a ser realizada: que permite ao educador, realizar uma avaliação das capacidades funcionais do educando, e optar pela (1a) redução ou (1b) ampliação do nível de dificuldade da atividade educativa de acordo com o potencial identificado; (2) a utilização de estratégias de motivação do educando: que permite ao educador comunicar ao educando (2a) o reconhecimento pela sua resiliência, (2b) informações positivas que desenvolvam uma percepção subjetiva de competência, e (2c) a satisfação de estarem compartilhando essa experiência mútua de aprendizagem; (3) a mobilização da atenção do educando para as características da situação problema a ser resolvida: que permite ao educador (3a) cooperar com o educando e (3b) estabelecer articulações entre a situação educativa em curso e outras experiências de aprendizagem mediada já vivenciadas anteriormente.

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.



Vamos iniciar análise do ciclo de mediação, que corresponde ao último estágio de explicitação da situação educativa a fim de fornecer ao educador 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*

Na primeira situação educativa, a atividade de mergulho não foi bem-sucedida. Sendo assim, a primeira questão a ser esclarecida, é se Ana conseguiu interpretar a proposição, ou seja, entender qual era a atividade a ser realizada. Por isso, é importante tanto fazer a exposição oral, como demonstrar o movimento e por fim, repetir ter certeza de que compreendeu. Como a utilização dessas estratégias não foram suficientes para a realização correta do mergulho, a próxima etapa foi acrescentar dicas que auxiliassem na execução do movimento.

De acordo com os professores da UnB, mais experientes no ensino da natação, duas dicas são importantes na execução do mergulho: primeiro, para que a criança entenda que é necessário um forte impulso para vencer a força de flutuação,

devemos dizer que é preciso empurrar a água para cima; segundo, para que o corpo fique na posição adequada, com a cabeça para baixo, é preciso iniciar pela posição da cabeça, que comanda a postura corporal do corpo submerso, logo, é preciso dizer para a criança colocar o queixo no peito.

Tentamos dar essas dicas para Ana, mas mesmo assim, ela não conseguiu realizar o mergulho para pegar a argola no fundo da piscina. Após essas tentativas, ficou evidente que não se tratava de uma interrupção da comunicação na fase de interpretação, como também, a disposição de Ana para tentar novamente, mesmo não tendo conseguido antes, mostra que ela tinha total reciprocidade à proposta. A dificuldade estava, portanto, na execução.

Outra questão que nos chamou a atenção, foi compreender a complexidade do mergulho, algo que, em função da pouca experiência, tinha passado despercebido. Os professores explicaram que mergulhar costuma ser mais difícil do que nadar(!), pois é preciso, em primeiro lugar, (a) ter coragem e segurança para afundar, pois a reação natural de proteção é emergir para poder respirar; em segundo lugar, (b) é preciso ter domínio da apneia para permanecer em imersão pelo tempo necessário para realizar o movimento e retornar para a superfície; em terceiro lugar, (c) é preciso ter, novamente, coragem e segurança para ficar de cabeça para baixo, algo que não fazemos fora d'água, pois a gravidade atrapalha; em quarto lugar, (d) é preciso ter consciência dos pontos de apoio para uma propulsão capaz de sobrepujar a força contrária de flutuação, que nos empurra para cima.

A dificuldade com o mergulho costuma ser mais evidente quando a criança tem um quadril largo e uma adiposidade maior; no caso de Ana, mesmo sendo eutrófica, quando ela mergulhava o “bumbum” ficava para cima e era a parte do corpo mais difícil de imergir. Mergulhar, portanto, é uma atividade com um alto grau de desafio, tanto psicomotor como emocional, o que, de certa forma, explica as dificuldades de Ana.

A segunda situação educativa, inicialmente, chama atenção para as vantagens e estímulos da interação com os colegas, pois Ana, vendo as brincadeiras realizadas pelos outros alunos na piscina de saltos ornamentais, sentiu-se desafiada a fazer o mesmo: a brincadeira era pular da borda dentro da piscina e voltar nadando para a borda.

Fiquei insegura, pois a piscina de saltos ornamentais tem 5 metros de profundidade, logo, como poderia dar apoio para Ana? Consciente de que minhas

dificuldades com o meio aquático não poderiam restringir as experiências de Ana, resolvi utilizar flutuadores que me permitissem estar segura na piscina para segurar e dar sustentação para Ana, como também, optei por fazer as atividades junto da borda. Após fazer testes para ter certeza de que estava segura e equilibrada, autorizei Ana a realizar o pulo. As primeiras tentativas foram bem-sucedidas o que a deixou animada e um pouco eufórica, querendo mostrar para o pai que estava pulando na piscina funda.

Quando Ana se machucou, fiquei preocupada em verificar se era algo grave, mas também, lembrei de minha experiência negativa na aula de natação e fiquei apreensiva em relação ao impacto que aquela experiência poderia ter para a sua vida. Sendo assim, optei por colocá-la no colo, para que se sentisse segura, mas também, levá-la para junto do pai que tem um significado acolhedor mais profundo. Não perdemos o contato com ela, continuamos a brincar e interagir, porém um pouco afastados da piscina. A preocupação não era tanto com a gravidade do machucado, pois foi uma leve escoriação, mas com o impacto emocional daquela experiência para Ana.

É preciso termos atenção especial nos momentos de dor e aflição de outras pessoas, principalmente quando estamos na posição de professores que, de certa forma, são responsáveis pela integridade dos alunos, pois as experiências anteriores de cada pessoa podem predispor para reações emocionais diferenciadas que precisam ser adequadamente acolhidas para garantir a minimização dos danos. No meu caso, por exemplo, nem sequer teve nenhum machucado, mas a carga afetiva dos engasgos e a sensação de abandono no mergulho, forem marcantes e assumiram um caráter traumático.

Análise dos recursos auxiliares: Experiência de Aprendizagem Mediada

*Inversão da direção do ciclo de mediação*

A inversão do ciclo de mediação é um recurso auxiliar que aumenta o engajamento da criança na realização da atividade, como também, favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de iniciativa. No caso de Ana, seu nível de engajamento é alto, em função de gostar da natação, como também, de ter uma personalidade predisposta a agradar os outros.



Mesmo assim, na primeira vez que tentamos o mergulho, como ocorreram vários fracassos sucessivos, decidimos que a próxima atividade deveria ser algo que ela já sabia fazer, para aumentar sua autoestima. Sendo assim, perguntamos para Ana que atividade ela gostaria de fazer, e ela escolheu o deslize para a borda. Esse foi um exemplo de inversão na direção do ciclo de mediação.

Na segunda situação educativa, o incidente provocou uma interrupção do ciclo de mediação e da própria aula, pois a preocupação com a integridade física de Ana passou a ser a prioridade. Uma vez contornada a situação, ou seja, após ter certeza de que o machucado não foi grave, como também, ter providenciado suporte afetivo para que Ana se sentisse protegida, oferecemos a ela a opção de retomar a aula de natação. Essa consulta, por assim dizer, coloca Ana com o poder de decidir o que fazer, logo, inverte o ciclo de mediação.

Sua escolha, no entanto, foi de não voltar para a piscina, logo, investimos em brincadeiras para manter o vínculo afetivo. Essa é uma situação na qual a inversão do ciclo de mediação é praticamente obrigatória, pois somente a aluna pode dizer se está ou não em condições de retomar as atividades. Nas próximas aulas, no entanto, aos poucos, e possível fazer sugestões de atividades cada vez mais semelhantes ao salto da borda, para avaliar em que medida Ana ficou insegura ou se ela está disposta a fazer a atividade novamente. Dessa maneira, no ritmo de Ana, será possível superar totalmente a dimensão negativa dessa situação.

### *Regulação do nível de dificuldade*

A regulação do nível de dificuldade foi um dos primeiros recursos auxiliares de mediação utilizados, quando percebemos que tínhamos superestimado a competência aquática de Ana. Ao refletir como poderíamos tornar a atividade mais fácil, decidimos mudar o material pedagógico utilizado; ao invés de um objeto que ficava bem junto do fundo da piscina, passamos a utilizar uma argola, que tanto ficava em uma posição vertical, cerca de 15cm acima do fundo, como era mais fácil de ser recolhida com a mão.

Infelizmente, a mudança não foi suficiente e a atividade continuou em desacordo com a capacidade atual de Ana. Pela nossa falta de experiência no ensino da natação, não conseguimos identificar outra adaptação para tornar a atividade mais

fácil, o que foi ampliado pela nossa incapacidade de pensar em uma atividade preparatória, que poderia ajudar a desenvolver a capacidade de mergulhar.

Ao discutir o problema com os professores da UnB, em uma das reuniões de orientação para elaboração do TCC, conseguimos identificar outras adaptações que poderiam ter sido utilizadas, por exemplo: (a) existem objetos que flutuam na piscina em uma posição intermediária, ou seja, nem afundam nem ficam na superfície; esses objetos poderiam auxiliar para que Ana ampliasse o tempo de permanência submersa, em apneia, como também, para estimular a abertura dos olhos dentro d'água e o gesto de pegar o objeto, algo que poderia estar influenciando na sua dificuldade com a argola (algumas crianças não conseguem abrir os olhos durante o mergulho e ficam tateando para encontrar os objetos), ou; (b) ao invés de mergulhar na posição invertida (de cabeça para baixo), é possível deixar a criança se apoiar no braço da professora, que deve ficar estendido com a mão segurando na borda, para que a crianças consiga empurrar para baixo, de forma a chegar no fundo na posição sentada, pegar a argola e subir rapidamente.

É nesse sentido que, um dos princípios da flexibilização educacional, indica a necessidade de a professora buscar teorias e conhecimentos adicionais, por meio da leitura de livros e artigos científicos, ou através da conversa com outros profissionais, que contribuam para a identificação de novas estratégias didáticas de intervenção.

Na segunda situação, a regulação do nível de dificuldade pode auxiliar no processo de retomada da atividade após o incidente, pois é possível iniciar com atividades mais simples, como sentar na borda para depois entrar na piscina, ou entrar na piscina, mas sendo segurada pela professora desde o início, e assim por diante, até voltar a saltar da borda para dentro da piscina. O foco, no entanto, não é tanto o que Ana é capaz de fazer, mas a disposição de enfrentar desafios e aprender com as atividades realizadas. O principal objetivo da natação é a interação lúdica e psicomotora com a criança e não o alcance de determinados resultados técnicos, que devem ocorrer apenas como uma consequência e não como a finalidade principal.

#### *Utilização de estratégias de motivação*

As estratégias de motivação são recursos importantes para favorecer a participação ativa das crianças nas atividades e, conseqüentemente, para a promoção

da aprendizagem. O incentivo para que a criança se dedique é algo que não precisa ser destacado no caso de Ana, pois ela está sempre disposta e se preocupa em fazer as atividades da melhor maneira possível, principalmente para mostrar aos pais. Mesmo assim, é importante manter as palavras e gestos que reforcem a sua resiliência em aprender.

Porém, a estratégia docente que se mostrou mais relevante no caso de Ana, foi a preocupação em destacar as mudanças no seu desempenho. Ao perceber que seu mergulho era cada vez mais profundo e por um período de tempo maior de permanência submersa, passei a me preocupar em dizer para ela o quanto estava melhorando, a partir desses critérios. Porém, como essa estratégia não modificou o objetivo da atividade, pode ser que não tenha gerado o efeito desejado, pois como Ana ainda não conseguia pegar a argola, a impressão final, para ela, podia continuar a ser de fracasso.

Como o propósito de destacar a mudança no desempenho está diretamente relacionado com a intenção de ampliar a percepção subjetiva de competência de Ana, é importante comunicar para ela o sucesso da sua aprendizagem, o que não estava ocorrendo. Adaptar a atividade e mudar o objetivo, por exemplo, que deixa de ser pegar a argola no fundo da piscina para permanecer submersa por 5 segundos, faz com que Ana continue a fazer a mesma atividade, porém, com um desfecho positivo ao final.

Diante das dificuldades de Ana com o mergulho, talvez com um sentido de compensação, passei a enfatizar o meu envolvimento empático-afetivo com as outras atividades nas quais ela era bem-sucedida, de forma a garantir que ela não teria um impacto negativo desses momentos de insucesso. Estava sempre atenta para expressar, de forma evidente, a minha preocupação com ela e com o processo de aprendizagem, a fim de transmitir o sentimento de que estávamos vivendo aquelas experiências de forma conjunta, logo, o sucesso dela era o meu sucesso, como também, quando ela não conseguia, era como se as duas tivessem falhado.

Todos esses recursos de mediação eram utilizados de forma contínua e estavam dispersos ao longo da prática educativa, mas foram mais presentes na primeira situação educativa, pois, no caso da segunda, o foco deixou de ser a aprendizagem de competências psicomotoras para se transformar em uma experiência de caráter mais afetivo, onde esses recursos de motivação pouco têm a contribuir.

### *Mobilização da atenção*

A mobilização da atenção por meio da experiência partilhada, para o caso de Ana, foi o recurso de mediação mais eficiente e adequado. Quando perguntei para ela se queria a minha ajuda, a intenção era buscarmos juntas e de forma cooperativa, uma maneira dela conseguir realizar o mergulho e pegar a argola no fundo da piscina.

Recorremos a duas formas de ajuda. Na primeira, quando seguramos as mãos de Ana para auxiliar no mergulho, o apoio era duplo, pois tanto favoreceu o impulso necessário para mergulhar mais fundo, como manteve o contato físico, o que representa um suporte emocional. Na segunda forma, quando ajudamos com um pequeno impulso no quadril, talvez até imperceptível para Ana, o apoio era apenas para o movimento.

De acordo com a sugestão dos professores da UnB, também poderíamos ter realizado o mergulho conjunto, ou seja, ter mergulhado junto com Ana, abraçadas. Essa é uma estratégia inicial, que pode ser realizada como preparação para o mergulho independente, de forma que as primeiras experiências de Ana seriam bem-sucedidas, aumentando a sua autoestima e, talvez, reduzindo a sua insegurança na realização do mergulho.

Em relação à transcendência, estratégia didática que extrapola o contexto imediato da atividade, tentamos lembrar Ana como ela conseguiu, rapidamente, aprender a deslizar até a borda, logo, o mesmo deveria ocorrer com o mergulho. Se no início ela precisava do impulso para chegar até a borda ou passar por debaixo da raia, aos poucos ela conseguiu fazer o deslize de forma independente. No caso do mergulho, portanto, o mesmo deveria acontecer. No início ela precisou de ajuda, mas após um tempo de experiência, certamente ela seria capaz de realizar o mergulho de forma independente.

Em várias outras situações educativas, a estratégia de retornar a atividades anteriores que Ana já era capaz de fazer, contribuiu para que ela se sentisse animada e, portanto, disposta, um pouco depois, a tentar novamente as atividades que eram mais difíceis.

Na segunda situação educativa, como já dissemos anteriormente, o foco da intervenção passou a ser a segurança afetiva de Ana. Logo, continuar a brincar fora da piscina pode ser considerado como uma estratégia para manter o vínculo afetivo e investir na ação conjunta, independente da atividade que está sendo realizada. Dessa

maneira, a atenção de Ana foi mobilizada para o brincar, mais do que para o desenvolvimento de competências aquáticas, mas não precisamos ter pressa, pois se ela está disposta a brincar fora da piscina, com certeza, em breve, vai também estar disposta a brincar novamente na piscina.

A segunda situação educativa também pode ser uma ocasião adequada para se utilizar a transferência, quando a professora faz uma articulação entre o incidente que levou ao machucado, com experiências anteriores, quando Ana também teria se machucado, mas que, com o tempo, conseguiu se recuperar totalmente. Logo, é possível tranquilizá-la de que isso também vai ocorrer nesse caso; provavelmente, até a próxima aula, o machucado já deve estar cicatrizado.

## **Considerações Finais**

Após a realização do estudo, verificamos que a flexibilização educacional fornece estratégias de mediação docente que auxiliam uma professora com pouca experiência no ensino da natação, assim como no atendimento a alunos com deficiência, a construir alternativas para criar experiências de aprendizagem que sejam significativas e capazes de desafiar a criança, de acordo com as suas características.

A necessidade de a professora buscar conhecimentos adicionais para enriquecer e diversificar a prática educativa, indica, de forma aparentemente contraditória, que para ensinar é preciso estar disposta a aprender, como por exemplo, no caso do atendimento para uma criança com Síndrome de Down, a professora teve que aprender a graduar o nível de dificuldade da atividade e a fazer adaptações que proporcionassem para a criança a vivência do sucesso, como também, quando buscou orientação com professores mais experientes para entender o que estava acontecendo e ter algumas dicas sobre como realizar a mediação docente.

Sendo assim, podemos afirmar que os recursos auxiliares utilizados foram de suma importância para chegar ao objetivo final da prática educativa, e que o entrosamento afetivo da professora com a criança também deve ser levado em consideração, pois um ambiente marcado pela segurança emocional é imprescindível para o alcance de bons resultados. A questão afetiva teve um papel destacado quando ocorreu um pequeno incidente; nesse caso, as experiências anteriores da professora contribuíram para uma interação acolhedora e sensível, que contribuíram para minimização do impacto negativo para a criança.

A professora, portanto, deve ter um compromisso com o sucesso da aprendizagem da criança, mesmo quando, em um primeiro momento, ocorram situações inesperadas que não conseguimos resolver. Porém, cabe à professora construir estratégias didáticas para ensinar seus(uas) alunos(as).

## Referências Bibliográficas

- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna**: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2006, p.393-412.
- 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.
- 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.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Pesquisa **pedagógica**: do projeto à implementação. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, Saberes e práticas da inclusão, Secretaria de Educação Especial, Brasília, caderno 4, 2003.
- SILVA, N. L. P.; DISSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. Interação em Psicologia, 2002.
- REZENDE, Alexandre. Flexibilização educacional: linha de pesquisa sobre a construção de experiências de aprendizagem mediadas (mimeo). Faculdade de Educação Física UnB, 2017.
- REZENDE, Alexandre. GENES: grupo de estudos da natação especial. Projeto de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, 1999.
- SIQUEIRA, N. F.; TICIANELLI, G. G; **Psicologia e Esporte**: o papel da motivação. Ciência e Inovação, v. 1, p. 1, 2014.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.