



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Licenciatura em Educação Física

GUILHERME DA SILVA DE JESUS

**Adaptações educacionais aplicadas a aula de natação para criança com
Síndrome de Down: um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília
2º/2018

GUILHERME DA SILVA DE JESUS

**Adaptações educacionais aplicadas a aula de natação para crianças com
Síndrome de Down: um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Programa de Graduação em
Educação Física - Licenciatura, 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
2º/2018

Dedicatória

Dedico esse trabalho a todos que de alguma maneira me auxiliaram durante o árduo caminho em que passei para chegar até o final desta graduação, ao meu professor Alexandre Rezende, à minha família, aos meus amigos, mas dedico esse trabalho especialmente em memória de minha mãe, pois de todas as pessoas que me ajudaram, ela foi a que mais acreditou em mim, a que mais me ajudou e a que mais se dedicou para que isso pudesse se tornar realidade. Estou vivendo um sonho, mas esse sonho não é meu, esse sonho é dela, pois desde cedo ela nos ensinou que somente com os estudos nós poderíamos nos tornarmos pessoas melhores na vida e que o sonho dela seria ver todos os seus filhos formados e pessoas de bem. Só tenho a agradecer por tudo que ela passou e por todas as vezes que ela se sacrificou para que eu estivesse aqui hoje. Se hoje estou vivendo um sonho, esse sonho tem nome, e se chama Vanuza Gonçalves da Silva, mas conhecida também como “MINHA RAINHA”.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram nessa caminhada, ao meu professor Alexandre Rezende que me acolheu quando eu me encontrava sem orientador e sem saber o que fazer, agradeço aos meus familiares por sempre me ajudarem quando eu precisei, agradeço a minha namorada por não me deixar desistir do curso quando eu pensei em desistir e aos meus colegas de curso por me ajudarem quando tive dificuldades na faculdade.

Por que Deus permite; que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite; é tempo sem hora,
luz que não apaga; quando sopra o vento
e chuva desaba; veludo escondido
na pele enrugada; água pura, ar puro,
puro pensamento. Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio. Mãe, na sua graça,
é eternidade. Por que Deus se lembra
- mistério profundo - de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei:
Mãe não morre nunca, mãe ficará sempre
junto de seu filho e ele, velho embora,
será pequenino, feito grão de milho.

Carlos Drummond de Andrade

Sumário

Resumo	7
Introdução	9
Objetivos	13
Flexibilização Educacional	13
O cenário educativo	15
Ciclo de mediação.....	16
Recursos auxiliares para construção da experiência de aprendizagem mediada.	19
Métodos	23
Resultados	26
Análise e Discussão	36
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas	44

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido através de uma experiência pedagógica realizada no projeto extensão GENES – Natação Para Pessoas Especiais da Universidade de Brasília - UnB. A temática desse trabalho se situa na linha de pesquisa sobre Diferenciação Curricular, que possui como objetivo estudar as adaptações educacionais que assegurem que todos tenham acesso à educação inclusiva. Esse estudo denomina-se como caráter exploratório e qualitativo, consistindo em uma pesquisa pedagógica, no qual o pesquisador é um processo ativo da pesquisa. A discussão do problema de pesquisa, recorre ao conceito de Ciclo de Mediação de Vygotsky e a teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, para construir estratégias de flexibilidades educacionais adequadas a situação inerente do professor. A amostra de estudo é composta pelo educador, o próprio pesquisador e a educanda Cat, do sexo feminino e com 5 anos de idade. Enquanto o instrumento de pesquisa foram os insumos coletados através das aulas ministradas pelo pesquisador a educanda. Os dados obtidos fomentaram o processo de análises e discussões, mediante a situação em tela houve a necessidade de refletir sobre as estratégias educacionais do docente, com o intuito de compreender as dificuldades vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem, concomitantemente foi possível delimitar mecanismos para lidar com situações aversivas relacionadas ao procedimento.

Palavras-Chave: Diferenciação Curricular. Adequação Educacional. Síndrome de Down. Educação Física. Natação.

Introdução

A Síndrome de Down (SD) é uma anomalia genética gerada por uma alteração cromossômica no DNA do indivíduo. Segundo Déa et. al. (2009), essa anomalia genética é a mais recorrente e democrática do mundo, pois ela não distingue raça, sexo, ou classe social, não há uma causa específica e pode manifestar-se em qualquer família, possuindo ou não antecedentes com a SD ou qualquer outra síndrome.

Estudos nos mostram que a SD provoca limitações no desenvolvimento intelectual e físico, no entanto, a intensidade dessas limitações ainda não foram definidas, e podem variar de um indivíduo para outro. Por esse motivo é que não devemos traçar um limite de desenvolvimento para as pessoas com SD, o que nos dá um ponto positivo, pois só saberemos a potencialidade de cada indivíduo, oferecendo-lhes oportunidades e desafios.

Na educação física a criança com SD tem a oportunidade de vivenciar desafios e maximizar o seu desenvolvimento. Segundo Oliveira et. al. (2016), a prática de atividade física é um aspecto importante para a reabilitação de pessoas com deficiência, pois além de diversos outros benefícios ela contribui com a aceitação das suas limitações, reconhece suas capacidades físicas e reforça sua autoestima.

Com o objetivo de compreender as necessidades educativas de uma criança com Síndrome de Down no processo de aprendizado da natação e questionar adaptações didáticas que, possivelmente, deverão ser inseridas no contexto pedagógico, iremos descrever a experiência docente realizada no projeto de extensão GENES – UnB (Grupo de Estudos de Natação Especial – UnB).

GENES é um projeto que oferece aulas de natação para crianças especiais no Centro Olímpico – UnB, de forma gratuita. Dentre tantas crianças que o projeto atende, temos a Cat (pseudônimo), que é uma criança de 5 anos de idade diagnosticada com Síndrome de Down, realiza aulas no projeto desde 2016.

O presente estudo faz parte de uma linha de pesquisa e de extensão da Faculdade de Educação Física da UnB, que envolve professores e treinadores na reflexão crítica sobre o processo de mediação com estudantes e atletas para o desenvolvimento humano, por meio das experiências relacionadas com a Educação Física e a iniciação esportiva.

Nosso objeto de análise é a atividade educativa, do próprio educador ou de outros educadores. Preconizamos a aproximação entre o educar e o pesquisar, como responsabilidades inerentes e indissociáveis daqueles que lidam com a educação. Faz parte

das atribuições do educador, refletir de forma crítica e científica sobre a sua própria atividade educativa, como uma expressão do seu compromisso com a qualidade da educação.

Adotamos a denominação “pesquisa pedagógica” para nos referirmos aos educadores que se dedicam a uma reflexão crítica sobre os diversos aspectos que influenciam a atividade educativa, sejam os relacionados com o cenário histórico, social e cultural no qual ela está inserida, sejam os afetos aos diversos processos de mediação construídos entre seus atores: professores, estudantes, família e a sociedade como um todo.

Acreditamos que todos os educandos possuem potencial para aprendizagem efetiva, logo, nos dedicamos, em um primeiro momento, à leitura crítica das contradições que marcam o contexto histórico-cultural, para identificar as condições objetivas que cercam a educação, para, em seguida, nos dedicarmos a conhecer e interagir com os educandos para, ao longo do processo educativo, construir as estratégias metodológicas mais adequadas para flexibilização e, conseqüentemente, a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é um processo ativo, que depende do envolvimento completo do educando com atividades que representem um desafio biopsicossocial, ou seja, que coloquem em jogo o exercício de suas habilidades psicomotoras (o fazer), do seu nível de compreensão da situação (o pensar), das suas motivações pessoais (o sentir) e das possibilidades de interação com outras pessoas (o conviver), dentro de um contexto histórico-cultural que circunscreve essa experiência, confere-lhe significados e direciona a busca de soluções.

O educador, portanto, deve, em primeiro lugar, posicionar-se criticamente diante dos aspectos histórico-culturais, sócio-político e institucionais que circunscrevem a atividade educativa, de forma a reivindicar condições adequadas para que o trabalho educativo redunde em uma educação de qualidade para todos. Em um segundo momento, tão relevante como o primeiro, deve dedicar-se à busca de possibilidades educativas que superem as insuficiências conjunturais e proporcionem, aos educandos, o acesso a experiências significativas de aprendizagem.

Essa mediação, em parte política em parte pedagógica, de acordo com Vygotsky, coloca o educador em uma posição estratégica para a construção da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que exige dele uma qualificação ampla e contínua para lidar com aspectos ora sociais, históricos ou culturais, ora psicológicos e educacionais, que estão presentes em cada uma de suas atividades educacionais.

De acordo com essa compreensão geral da atividade educativa, a pesquisa inicia com a seleção de uma situação específica, que retrate uma dificuldade¹ vivenciada na prática pelo educador, quando o ciclo de mediação é interrompido e a qualidade da atividade educativa comprometida. Esse problema pedagógico convida para uma análise teórica que contribua para busca de alternativas didáticas que garantam uma aprendizagem efetiva.

A delimitação da situação educativa está fundamentada no conceito proposto por Feuerstein (1991) de “experiência de aprendizagem mediada”, o que direciona a análise do ciclo de mediação para a compreensão dos papéis de cada um dos atores, de forma a verificar se a participação direta nessa experiência social é capaz de fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento humano.

Após descrever a situação educativa a partir do emprego dos conceitos de: ciclo de mediação (Vygotsky) e experiência de aprendizagem mediada (Feuerstein), iniciamos a análise teórica das possibilidades educativas que o educador pode lançar mão para construir estratégias didáticas alternativas que promovam a flexibilização educacional e a individualização do processo ensino-aprendizagem.

A análise das possibilidades educativas leva em consideração, em um primeiro momento, o próprio ciclo de mediação, tais como: ajustes no processo de comunicação entre os atores, ou, modificações no conteúdo da atividade a ser desenvolvidas. Em seguida, a análise se dirige, nos casos de dificuldades para a aprendizagem, para a interpretação dos aspectos que culminaram na interrupção do ciclo de mediação, ou, no caso de uma experiência bem sucedida, para os detalhes que foram decisivos para que a aprendizagem dos educandos.

Esgotadas as questões relacionadas ao ciclo de mediação, passamos a nos dedicar à análise dos três tipos de recursos auxiliares para a mediação do processo ensino-aprendizagem, considerados por Feuerstein (1991) como critérios básicos para identificar se o educador é capaz de promover as adequações necessárias para mobilizar o educando e superar as dificuldades de aprendizagem, a saber: (1) a regulação do nível de dificuldade da atividade, (2) a utilização de estratégias de motivação do educando, (3) a mobilização da atenção do educando para a natureza dos problemas que caracterizam a situação educativa.

¹ É possível, também, partir da narrativa de uma experiência bem sucedida de aprendizagem, de modo a ilustrar o papel que a mediação adequada desempenha, na mobilização dos diversos atores em torno do processo de construção de conhecimentos.

A intenção não é encontrar uma resposta específica ou indicar a melhor maneira de resolver as dificuldades para aprendizagem, mas, sugerir, como no modelo conhecido como “brainstorming”, uma série de alternativas que ampliem as opções dos educadores para lidarem com situações semelhantes. Muito mais do que fornecer uma solução, a proposta é desenvolver uma postura comprometida com a reflexão sobre a mediação educativa, de forma a capacitar os educadores a serem criativos para flexibilizar as estratégias educativas.

Como parte desse processo de construção de novas alternativas didáticas para a flexibilização do ensino-aprendizagem, convém destacar que o educador deve, na medida do possível, estar disposto a ampliar seus conhecimentos teóricos e, por meio da formação continuada, recorrer ao estudo de outras teorias que o auxiliem na busca de novas possibilidades de mediação. Em outras palavras, a capacitação do professor para lidar com as diferenças individuais é raramente algo que pode ser feito antecipadamente, até mesmo porque, não é possível antecipar quais serão as características e as necessidades dos seus educandos.

Enquanto a discussão teórica sobre a mediação para a aprendizagem que a pesquisa se propõe a fazer utiliza os conceitos de Vygotsky e Feuerstein, a “teoria” que o parágrafo anterior se refere, não tem como ser identificada de forma prévia, pois, a sua necessidade é definida a partir da análise dos dados e da caracterização da situação problema. Logo, ela não tem por objetivo fundamentar uma nova análise teórica. O seu papel é tão somente enriquecer o educador e contribuir para a construção de novas alternativas didáticas, ao sugerir possibilidades até então não consideradas.

Em síntese, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa pedagógica, de caráter qualitativo, que parte das inquietações dos próprios educadores, durante a atuação profissional ou ao acompanhar a atividade educativa de outro profissional. O objeto de estudo é a mediação em torno do processo ensino-aprendizagem, de maneira a esclarecer as dificuldades vividas pelos educadores e contribuir para ampliar as alternativas de compreensão e de solução para o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (Lankshear e Knobel, ano).

Nos envolvemos com a atividade educativa e, a partir do momento em que uma situação em particular nos chama atenção, observamos com atenção e realizamos a sua descrição por meio de observação sistemática e do registro contínuo da atividade, aberto ao relato das percepções do observador e das percepções compartilhadas pelos atores envolvidos, de forma espontânea ou por meio de conversas informais.

A análise se restringe a uma determinada situação educativa, logo, pode ser considerada como um estudo de caso. 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. O interesse de estudo se volta sobre o processo de construção das alternativas didáticas, e não sobre as soluções que se mostraram eficientes nesse momento, pois, em outra situação podem ser inadequadas, mas, se o educador é capaz de repetir o processo, com certeza deve encontrar novas soluções.

Após várias experiências positivas e em uma curva crescente de aprendizado nas aulas de natação, Cat começou a apresentar resistências a alguns desafios propostos pelo professor, o que acabou se agravando com uma experiência negativa, onde, para realizar uma atividade que o professor sugeriu, ela engoliu um pouco de água. Tal problema resultou em uma resistência ainda maior por parte da educanda, onde posteriormente, ela se recusaria a participar de brincadeiras e desafios que oferecessem a ela uma maior dificuldade para a sua realização. Assim sendo, a questão levantada foi, como lidar com o retrocesso na aprendizagem?

Sendo assim, é possível enunciar uma hipótese geral de que, a partir da análise do processo de mediação e da avaliação das experiências de aprendizagem mediada vivenciadas por educador e educando(s), é possível identificar diversas alternativas didáticas que demonstram a viabilidade da flexibilização educacional que ampliam a garantia de uma aprendizagem efetiva.

Objetivos Gerais e específicos

Descrever e analisar o ciclo de mediação no processo de ensino da natação para uma criança com Síndrome de Down – SD, de 5 anos do sexo feminino.

Identificar como utilizar as adaptações educacionais para vencer barreiras existentes no ensino da natação para crianças com síndrome de down.

Analisar como lidar com a experiência do retrocesso da aprendizagem.

Flexibilização Educacional

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 educador 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 educador 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, o estudo da mediação entre educador 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 educativo*), e, outra, (2) voltada para as questões de caráter psicopedagógico, relacionadas com o papel e as possibilidades didáticas de ação do educador na mediação da relação entre o educando e o conhecimento a ser aprendido (denominada de *ciclo de mediação*).

No intuito de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados no estudo da flexibilização educacional da educação física e do esporte, vamos: (1) descrever os principais aspectos a serem analisados para uma compreensão das relações existentes entre as várias esferas sociológicas do cenário educativo que interferem na ação educativa, como também, (2a) enumerar os elementos que compõem o ciclo de mediação para

aprendizagem construído entre educador e educando; (2b) relacionar as estratégias auxiliares para que a comunicação entre eles transcorra sem interrupção e as trocas de saberes ocorram nas duas direções possíveis.

O cenário educativo

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

Para atender a essa diretriz pedagógica, o educador deve, obrigatoriamente, refletir criticamente sobre os aspectos sociológicos do cenário educativo 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 educador realize uma análise sociológica, e sim, que faça uma reflexão crítica sobre os aspectos sociológicos que interferem diretamente a elaboração de sua proposta pedagógica e em sua realização efetiva dentro de um contexto escolar específico.

A discussão sociológica do cenário educativo, portanto, dentro dessa linha de pesquisa, sem descuidar da análise crítica geral das contradições que marcam a sociedade brasileira, como parte de uma economia capitalista e globalizada, na qual 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.

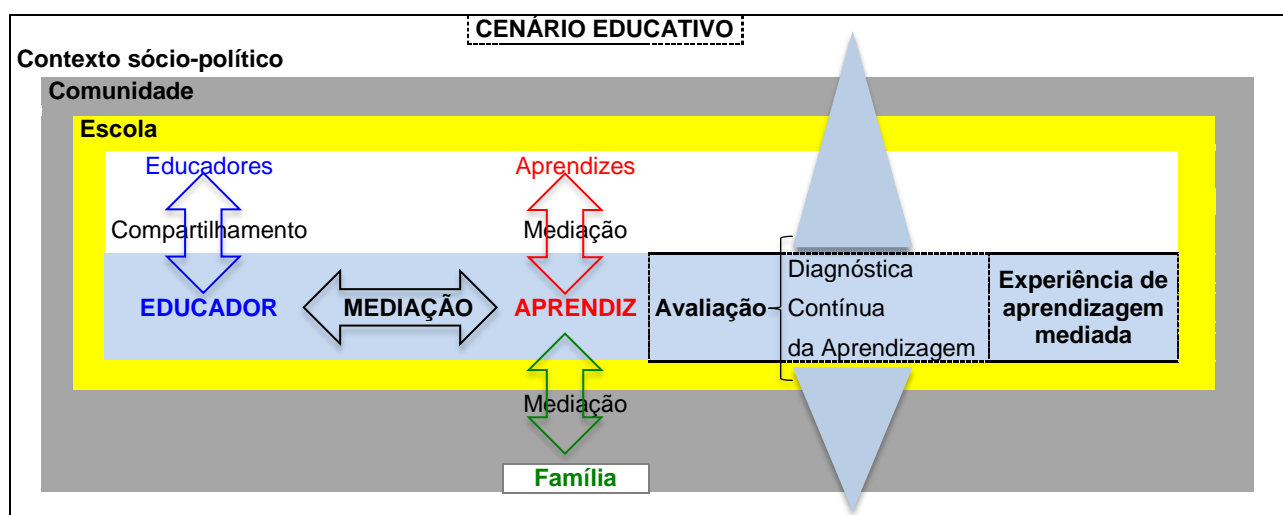
A análise descritiva do cenário educativo deve levar em consideração as características interdependentes de dois aspectos chaves:

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

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

Pautada nessa compreensão global do cenário educativo, 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 educador 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 educativo.



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, 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 educador 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 educador e estudante ao longo da atividade educativa.

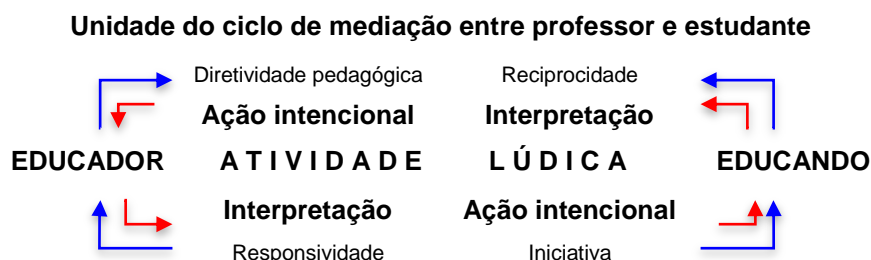
O processo de mediação requer, portanto, o diálogo entre os sujeitos, que ora atribuem significados que exprimem a sua intenção, ora interpretam os significados atribuídos pelo outro. Um ciclo completo de mediação pode ser descrito pelo encadeamento de quatro fases, nas quais cada sujeito desempenha, 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 diretividade pedagógica, ou seja, o professor apresenta uma atitude consciente para envolver o estudante no processo de planejar a solução de uma situação problema apresentada no formato de um jogo. Quando a ação é uma iniciativa do estudante,

caracteriza-se como parte de seus conhecimentos e experiências anteriores e é denominada como ação intencional, ou seja, o estudante demonstra as suas habilidades e interage, ora com o contexto ora com o outro.

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

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



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

Outro exemplo é a ausência, por parte do educador, de uma postura responsiva, ou seja, a iniciativa do processo ensino-aprendizagem sempre é uma ação intencional do educador, 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 educador, 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 educador.

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 educador 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 educador 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 educador 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 educador, 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 educador, 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 educador 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 educador 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 educador 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 para a identificação da zona de desenvolvimento proximal. Da mesma maneira, a participação do educador, 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 educador 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	A. regulação do nível de dificuldade	A1. regulação à competência A2. desafio
Educador	Responsividade	2		
Educador	Diretividade pedagógica	3		
Educando	Reciprocidade	4	B. utilização de estratégias de motivação	B1. elogiar B2. mudança B3. envolvimento afetivo
Educador	Diretividade pedagógica	1		
Educando	Reciprocidade	2		
Educando	Ação intencional	3	C. mobilização da atenção	C1. experiência partilhada C2. transcendência
Educador	Responsividade	4		

Um aspecto importante a ser destacado na proposta educativa de Vygotsky: 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 educadores. 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 educadores, 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

educativo; avaliação do ciclo de mediação entre educador e educando; e, os recursos auxiliares para a construção de uma experiência de aprendizagem mediada.

Síndrome de Down

A síndrome de Down (SD) é uma anomalia genética causada por uma alteração cromossômica no DNA do indivíduo. Existem três tipos de anormalidades cromossômicas que resultam na Síndrome de Down, a trissomia livre (21) é a forma mais frequente da Síndrome de Down, onde o indivíduo nasce com 47 cromossomos, dos quais três completos formam o 21º par.

O segundo tipo é a translocação, que é bem menos frequente que o primeiro, mas o segundo mais frequente dentre os três tipos. A translocação é o resultado da anomalia onde o indivíduo tem os 21 pares cromossômicos, mas o 21º tem um pedaço de um terceiro cromossomo.

O terceiro e mais raro dos tipos de anormalidades, é o mosaïcismo, onde, diferente dos dois tipos anteriores, os pais não passam os genes defeituosos para os filhos, porém, durante a divisão cromossômica no momento da fecundação do espermatozoide e do óvulo, há uma quebra de um cromossomo, que resulta no par 21 trissômico.

Independentemente do tipo de anormalidade, o par 21 sempre será o responsável pelos traços físicos específicos e a limitação intelectual e psicomotora dos indivíduos, dentre outras peculiaridades. Porém, não sabemos de que forma os genes do cromossomo-extra afetam o desenvolvimento do feto, levando às características físicas e aos efeitos nocivos sobre a função cerebral (PUESCHEL, 2002).

Segundo Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), há diversas características clínicas que são específicas da Síndrome de Down, as principais delas podemos notar no primeiro contato visual com um sujeito com a SD, são elas: baixa estatura; rosto e parte posterior da cabeça achatados; dobras palmares transversas; hipermobilidade das articulações; língua protusa e fissurada; mãos e pés largos, obesidade de leve a moderada.

Pessoas com SD estão vencendo barreiras cada vez maiores com o passar dos anos, atividades rotineiras antes vistas como impossíveis de serem realizadas, como por exemplo, trabalhar, praticar esportes, se formar numa faculdade regular e até mesmo constituir uma família, hoje fazem parte do cotidiano dessas pessoas.

Cat (pseudônimo), nosso estudo de caso, tem a forma mais comum da Síndrome de Down, que é a trissomia livre. Visualmente, ela tem todas as características típicas do quadro clínico, no entanto, por meio da convivência é possível notar que o nível de comprometimento do seu desenvolvimento é muito pequeno. Sua capacidade intelectual não

foi tão comprometida, pois ela consegue entender comandos mais complexos e sua capacidade de socialização com outras crianças e adultos, é bastante expressiva.

Em relação a sua capacidade psicomotora, nota-se algumas dificuldades, principalmente em coordenar os movimentos das pernas (pernadas) com os movimentos dos braços (braçadas). Algumas dessas dificuldades podem estar relacionadas à imaturidade do desenvolvimento, pois, ela tem 05 anos de idade. Quando é pedido que ela movimente as pernas para poder se deslocar mais rápido, ela executa o movimento com êxito; quando se pede que ela movimente os braços para pegar algum objeto que esteja perto dela por exemplo, ela também consegue efetuar o movimento. Mas ao pedir que ela faça os dois movimentos simultâneos, ela tem dificuldades consideráveis e acaba fazendo somente a perna, que é o mais fácil para ela.

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, ano).

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.

Como a análise se restringe a uma determinada situação educativa, pode ser considerada como um estudo de caso, o que para nós é suficiente. 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-

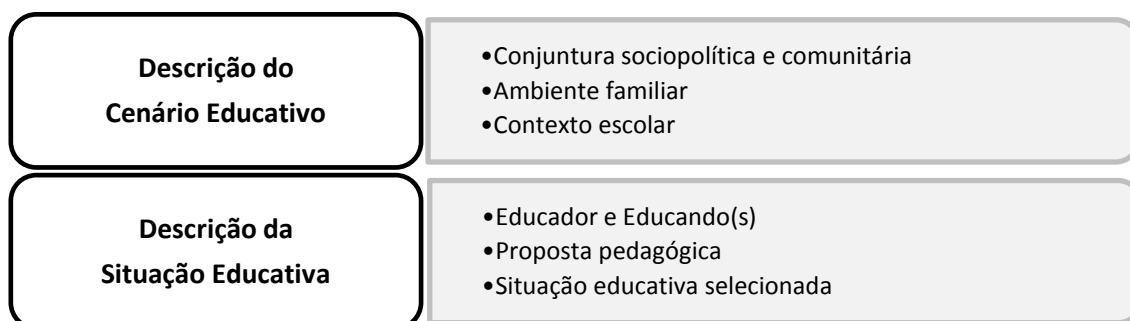
aprendizagem. A atividade educativa, dessa forma, passa a ter, intrinsecamente, a propriedade de ser flexível, pois, coloca-se a serviço do educando e da sua educação.

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.



Descrição do Cenário Educativo

Conjuntura sociopolítica e comunitária

O Grupo de Estudos de Natação Especial - GENES, é um projeto de extensão de ação contínua – PEAC da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – FEF/UNB subsidiado pelo Decanato de Extensão (DEX) da UnB. Criado em 1999, o projeto tem dois objetivos centrais que estão correlacionados, o primeiro é oportunizar às pessoas com deficiência o acesso ao aprendizado da natação, assim como, a sua integração com uma comunidade de nadadores. O segundo objetivo é possibilitar que os estudantes de Educação Física vivenciem uma experiência pedagógica concreta, em um ambiente alternativo à discussão teórica normalmente realizada em sala de aula, gerando novas oportunidades para o desenvolvimento de competência pedagógicas e auxiliando no processo de escolha profissional.

O GENES é aberto para a participação de estudantes de qualquer semestre do curso de Educação Física, desde que o estudante tenha comprometimento com as atividades do projeto e com seus alunos. Geralmente o estudante participa do projeto pelo período de um semestre letivo, computando uma carga horária de 60 h/a. Cada estudante atende no máximo duas crianças com deficiência, em aulas individuais e com duração de 40 minutos. Aos estudantes que se interessam, há a possibilidade de permanecer no projeto durante um período maior do que por um semestre, e são atribuídas a eles responsabilidades maiores, como por exemplo auxiliar os novos estudantes em suas aulas.

Ambiente familiar

Cat sempre vai as aulas do projeto GENES levada pelo pai, nas terças-feiras e pela mãe, nas quintas-feiras. Sendo filha única de pais recém-divorciados, ela recebe toda a atenção necessária e tem os seus horários rigidamente pré-definidos e divididos entre os dois, de forma que não sobrecarregue nenhuma das partes. Além das aulas de natação, ela realiza diversas outras atividades como equoterapia, musicalização, fonoaudiologia, dentre outras. Sempre acompanhada de um dos genitores, os deslocamentos são realizados por meio de carros próprios.

A importância da participação dos pais nas aulas de natação fica evidente para quem acompanham a realização das atividades. Sempre que Cat apresenta alguma resistência para realizar alguma atividade, é suficiente dizer que os pais estão acompanhando a aula, para que ela, interessada em mostrar aos pais que consegue fazer, prontamente realize o que lhe foi pedido.

Às vezes os pais se aproximam da borda da piscina para observar a aula de perto e interagir com ela, chegando a dialogar com ela a fim de estimular o cumprimento das orientações do professor. Essa atitude contribui para uma transferência da autoridade dos pais para o professor, mas, em alguns momentos, divide a atenção da criança entre o professor e os pais, logo, deve ser administrada pelo professor, que pode se afastar dos pais ou, se for o caso, orientá-los para que uma parte da aula seja destinada ao desenvolvimento da autonomia da criança e, ao final, a criança compartilha com eles o que aprendeu.

Contexto escolar e estrutura física e material

No segundo semestre de 2018, o projeto GENES atingiu a marca de 34 alunos com deficiência atendidos e 12 professores voluntários. Os alunos com um quadro de deficiência mais acentuado são designados aos professores que estão a mais tempo no projeto e têm uma experiência maior com o tipo de deficiência em questão. Nos casos em que há uma maior dificuldade com algum aluno em especial, o professor coordenador, Alexandre Rezende, faz uma intermediação entre aluno e professor, para que o aluno demonstre as suas habilidades já aprendidas e o professor seja capaz de entender quais são os objetivos a serem alcançados e as estratégias de ensino adequadas para esse caso, normalmente, por meio de experiências de aprendizagem lúdicas.

As aulas do projeto são realizadas no parque aquático do Centro Olímpico da UnB. O projeto utiliza a piscina semiolímpica (25 metros), com uma profundidade de 1,20 até 1,70 metros, e a piscina de Saltos Ornamentais (17,5 metros), com uma profundidade máxima de 5 metros. As duas piscinas são equipadas com aquecedores, para amenizar o frio, principalmente, na segunda metade do ano. No entanto, por falta de manutenção e de recursos financeiros, os aquecedores da piscina semiolímpica ficaram inoperantes durante praticamente todo o ano de 2018, dificultando a sua utilização, principalmente no caso dos alunos com menor resistência ao frio. Sendo assim, alguns dos professores adaptaram suas aulas para o uso da piscina de Saltos Ornamentais, onde a temperatura da água era bem mais amena.

Educador e Educando(s)

Nesse caso em especial, o educador e o pesquisador são as mesmas pessoas. Com as devidas autorizações, decidimos realizar a pesquisa com uma das alunas que estavam sob a minha responsabilidade, por dois motivos principais: o primeiro é o interesse na reflexão sobre as adaptações da prática pedagógica no atendimento a pessoas com deficiência, e, o segundo motivo, é pelo forte envolvimento afetivo e pela experiência resultante de cerca de dois anos consecutivos de atendimento. Analisar a própria prática

pedagógica permite ao educador compartilhar suas dúvidas e inseguranças, como também, seus aprendizados em relação à mediação educacional para a individualização do ensino.

O primeiro contato com a Cat foi no começo do segundo semestre de 2016, na ocasião, fomos apresentados e fiquei incumbido de dar aula para ela no ultimo horário, de 15h20 até as 16h00. No início, durante a fase de ambientação ao meio líquido, ela apresentou as resistências costumeiras à aceitação dos respingos e do contato da água no rosto, normalmente acompanhada das demais inseguranças diante de novas experiência e do contato com alguém desconhecido.

Na medida em que o vínculo afetivo era construído, Cat demonstrava desenvoltura no aprendizado das atividades sugeridas. Sempre motivada e comunicativa, enfrentava os desafios progressivamente mais difíceis, ao mesmo tempo em que revelava perspicácia para os jogos simbólicos que contextualizam as atividades de ensino da natação.

Durante o seu desenvolvimento no meio aquático, Cat conseguiu vencer diversas etapas existentes dentro da aprendizagem da natação, no entanto, vamos focar nas três etapas que ficam mais em evidência. Primeiro é a etapa da adaptação, nessa fase Cat ficava extremamente desconfortável quando molhavam o seu rosto, de modo algum, aceitava que mergulhasse de modo que seu rosto ficasse parcialmente submerso.

Ao vencermos a etapa da adaptação e Cat já estar familiarizada com o meio aquático, passamos a trabalhar a fase da imersão. Mas para que a imersão acontecesse, tivemos que realizar atividades e treinos básicos que estimulassem a respiração submersa (borbulha). Sempre contando com a ludicidade, a realização dessas atividades foram significativamente importantes e trouxeram resultados rápidos, de tal forma que a fase de adaptação e a fase de imersão, não foram separadas por menos de quatro meses.

A terceira etapa trabalhada, foi a etapa do deslize em decúbito ventral. Nesta etapa do desenvolvimento, foram realizadas atividades nas quais os objetivos eram desloca-se de um determinado local A para um determinado local B, porém, esses locais só se alteravam entre professor, borda da piscina e tapete flutuador. Locais onde a aprendiz, teria segurança de se apoiar quando os alcançasse.

Após esse período, marcado por uma curva crescente de aprendizagem, Cat começou a demonstrar resistência para novos desafios, como também, um retrocesso em algumas habilidades já desenvolvidas, com destaque para: (a) a realização independente da imersão, e, (b) o deslize autônomo até a borda, em uma distância curta, cerca de 1 metro. A reação diante das atividades propostas se caracterizava pela recusa. Mesmo quando se recorria a novas brincadeiras a resposta era, invariavelmente, “não”, “não posso” ou “não

quero”. Ela voltou a demonstrar insegurança para mergulhar ou deslizar de forma independente, e preferia manter o contato corporal com o professor.

O ensino da natação costuma ser marcado por algumas fases de retrocesso, sempre que o aprendiz passa por alguma experiência desagradável, como por exemplo: entrar água pelo nariz, engasgar e perder a respiração, entrar água e entupir os ouvidos, ficar com os olhos irritados pelo contato com um jato forte de água e tantas outras sensações que podem desencadear uma impressão de asfixia que se associa a um “fantasma de morte” – expressão de origem psicanalítica utilizada para fazer referência ao caráter inconsciente desse tipo de sensações corporais.

Sendo assim, mesmo sem que nada nesse sentido tenha ocorrido durante as aulas, adotamos a diretriz pedagógica preconizada pelo projeto: primeiro, encarar o retrocesso como algo que faz parte das experiências de aprendizagem; segundo, dar continuidade às atividades com os jogos mais simples, típicos de fases anteriores, para que a aprendiz vivencie experiências que reasseguem as suas capacidades; terceiro, identificar as atividades mais adequadas para, aos poucos, desafiar a aprendiz a realizar as atividades nas quais manifesta insegurança.

Como a identificação da experiência negativa contribui para a escolha das atividades mais adequadas, perguntamos aos pais da Cat se ela teria tido alguma experiência de desconforto durante o banho ou em alguma atividade de lazer, por exemplo. Nenhum dos pais conseguiu lembrar de nada nesse sentido. Porém, os pais compartilharam que estavam enfrentando as dificuldades próprias do processo de separação judicial.

Proposta pedagógica

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

Ludicidade, constitui-se na realização de atividades por meio do jogo, partindo da premissa da fantasia do movimento, visando à superação dos limites individuais por meio de desafios que atuam em graus variáveis de dificuldade. Assim sendo, o ensino da natação não se restringe a transmissão de técnicas, mas, sim a fomentar a consciência corporal e a expressão psicomotora em um contexto significativo para o aprendiz.

Autonomia é compreendida como a incitação do indivíduo para tornar-se independente na prática da natação, ou seja, estar consciente de suas limitações e potencialidades. Essa ação auxilia no processo de inclusão de pessoas com deficiência, na medida em que proporciona espaços de lazer diferenciados, rompendo com os modelos já consolidados no cenário educacional.

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 para aprender.

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. E em concomitância, pretende-se favorecer a sua integração com outros indivíduos, visando a ruptura de estereótipos e preconceitos.

Outra área de atuação do projeto é o fornecimento de apoio às famílias, visto que comumente ocorre um processo natural de aproximação entre os familiares e acompanhantes do aprendiz, que forma uma espécie de “comunidade educativa e terapêutica”, este apoio é constituído através da troca de experiências.

A natação nesse cenário assume finalidades diferenciadas que abarcam desde: o condicionamento físico e a manutenção de um estilo de vida ativo; a iniciação esportiva; a recreação e o relaxamento; treinamento para competições e estimulação psicomotora, voltada principalmente para as crianças.

Cenário Educativo		
Contexto		
Social	Problemas de acesso para pessoas com deficiência a práticas esportivas mais 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, a fim de contribuir com a melhora da qualidade da educação das pessoas com deficiência.	
Realidade		
Comunitária	Residente em um bairro de classe média alta de Brasília.	
Familiar	Família extremamente participativa nas atividades diárias, comprometida com a educação e com o desenvolvimento integral da criança.	
Institucional	Criança matriculada em uma escola pública de ensino regular.	

Sujeitos		
Educador	Estudante do curso de licenciatura em educação física da Faculdade de Educação Física da UnB, selecionado como bolsista remunerado de extensão.	
Educadores	Estudantes de ambas habilitações do curso de educação física da Faculdade de Educação Física da UnB e um estudante de licenciatura em matemática da Faculdade de Matemática da UnB.	
Educando	Criança com Síndrome de Down, do sexo feminino, com 5 anos de idade.	
Educandos	Pessoas com deficiência da comunidade do DF.	
Turma/Grupo	O atendimento educacional é realizado de forma individual, com sessões de 40 minutos de duração, duas vezes por semana.	
Atividade		
Objetivo	Desenvolver movimentos básicos da natação, aumentando a distância do nado percorrido	
Conteúdo	Desafio psicomotor: desprender-se do professor e nadar em direção a borda	
Métodos	Implantação de desafios sobre a distância a ser percorrida, apropriando-se da ludicidade e do jogo simbólico da criança e utilizando de incentivos verbais	
Estrutura		
Física	Piscinas Semiolímpica e de Saltos Ornamentais.	
Material	Colete Flutuador Pequeno	
Histórico		
Experiencias anteriores	A criança costumava realizar atividades complexas de forma autônoma, como, por exemplo, mergulhar ou deslizar uma pequena distância até a borda; porém, de forma inesperada e sem motivos aparentes, retrocedeu na aprendizagem e passou a demonstrar perda de confiança em si mesma e no professor.	

Situação educativa

O ensino da natação para crianças com deficiência reúne características aparentemente discrepantes: propicia experiências potencialmente ricas em estímulos psicomotores, ao mesmo tempo em que, reveste-se de dificuldades incomuns que, às vezes, comprometem a dinâmica do aprendizado das habilidades requeridas pela natação.

A experiência com a Cat, aprendiz de 5 anos com Síndrome de Down, destaca a primeira característica, tendo em vista que as suas limitações são restritas e o desenvolvimento decorrente de suas aprendizagens é evidente. Essa costuma ser uma qualidade comum às pessoas com Síndrome de Down, que normalmente precisam de poucas adaptações, ou quase nenhuma, para que estejam inseridas nas atividades esportivas.

Cat, ao longo de 3 semestres de atendimento na natação, demonstrou grande capacidade de aprendizagem. Adquiriu ambientação ao meio líquido; aprendeu a mergulhar; realizou treinos básicos de respiração (fazer borbulhas); realizou movimentos propulsivos de braços e pernas; iniciou o deslize ventral em pequenas distâncias, com o rosto submerso.

No quarto semestre, a expectativa era o desenvolvimento, a partir da ampliação da distância do deslize ventral, do nado utilitário. “Nado utilitário” é a expressão usada na natação para se referir à maneira espontânea que a criança utiliza para se deslocar através no meio líquido. O nado utilitário não segue uma orientação técnica fornecida pelo professor, ao contrário, é a maneira que a criança escolhe para responder ao desafio de se deslocar dentro d’água.

Como Cat é pequena e sente muito frio, as atividades passaram a ser realizadas na piscina de Saltos Ornamentais, que está com os equipamentos de aquecimento da água funcionando adequadamente. A piscina aquecida possibilita ampliar o tempo de permanência de Cat dentro d’água, como também, gera um conforto importante para que a atividade tenha um predomínio do significado positivo de prazer.

A piscina de Saltos Ornamentais tem uma profundidade de aproximadamente 5 metros, logo, tanto professores como aprendizes precisam utilizar flutuadores. Durante o segundo semestre, Cat utilizou um flutuador do tipo “espaguete” amarrado a cintura. Como nessa fase inicial, de familiarização com outra piscina, é importante evitar experiências negativas, a opção pelo “espaguete” era para garantir a impossibilidade de ela mergulhar de maneira involuntária e, ao mesmo tempo, dar liberdade para que aprendesse a manter o corpo equilibrado e a propulsionar o corpo para se deslocar em diferentes direções.

A autonomia no deslize ventral até a borda é uma conquista resultante da sequência de experiências bem-sucedidas. Em um primeiro momento a aprendiz deve assumir a posição correta e o professor dá o impulso para que ela chegue até a borda. Em seguida, a aprendiz é estimulada a dar um pequeno salto e impulsionar o corpo até a borda. Por último, o professor deve ampliar progressivamente a distância de forma que a aprendiz deve, além do impulso, realizar algum movimento propulsivo para conseguir chegar a borda.

Essas atividades são desenvolvidas em um cenário lúdico e simbólico. A aprendiz: deve ficar deitada e deslizar como se estivesse voando, igual a fada Sininho ou a Mulher-Maravilha; deve pular como se fosse uma “sapinha” para chegar até a borda; deve movimentar as pernas para chegar rápido na borda e fugir do jacaré. Os personagens podem mudar de acordo com as sugestões e o contexto cultural de cada criança.

No terceiro semestre, era o momento de diminuir as facilidades para que Cat pudesse desenvolver autonomia. Decidimos substituir o “espaguete” por um outro flutuador menor, que se prende ao corpo com uma tira de nylon, e se assemelha a um colete. Com uma flutuação menor, a movimentação do corpo precisou passar por um ajuste. Porém, fazer ajustes na natação sempre implica na possibilidade de algumas surpresas.

Com a nova estrutura de flutuação, os movimentos de Cat precisavam ser mais moderados, caso contrário, com a agitação, o corpo afundava um pouco e ela se assustava.

Na última etapa da sequência pedagógica do deslize autônomo, aumentei a distância em relação a borda, o que deixou a Cat insegura. Ao fazer a contagem para o “pulo do sapinho”, atenção “1, 2, 3 e, vai!”, Cat respondeu: “não, não vai”. Aproximei um pouco da borda e disse novamente: “sim, você consegue, você acabou de fazer, faz de novo para o tio ver”. Cat ganhou coragem, pulou, deu duas pernadas e alcançou a borda. Comemorei de maneira efusiva, com palmas e gritos dei parabéns.

Vencida a barreira inicial, o investimento passou a ser direcionado para consolidar as habilidades aprendidas e fortalecer a autoconfiança de Cat, que confiante e sorridente, demonstrando gostar da atividade. Porém, em uma das tentativas posteriores, o cálculo da distância para a borda foi superestimado, o que obrigou Cat a fazer uma respiração frontal para recuperar o fôlego, no entanto, ela não conseguiu erguer a cabeça o suficiente para que a boca saísse da água, o que fez ela engolir um pouco de água.

Mesmo engolindo água, ela conseguiu alcançar e se apoiar na borda. Nesse momento foi notável o semblante de assustada, além de uma crise de tosse decorrente do engasgo. Para enfrentar esse momento de insegurança, Cat passou a abraçar-me com força e a relutar reiniciar as atividades.

A estratégia inicial que utilizamos nesses momentos pode ser descrita como desdramatizar o insucesso. Da mesma forma que costumamos conceder um relevo dramático para pequenas conquistas, de forma a estimular a persistência do aprendiz, quando algo dá errado, procuramos retirar a atenção do que aconteceu de negativo. Não se trata de fazer de conta que não aconteceu nada, mas, de encontrar uma maneira de afagar para reassegurar afetivamente, e, de imediato, envolver a aprendiz com outra atividade lúdica, tão logo ela esteja recuperada.

Diante da situação, comecei a bater palmas e parabeniza-la por ter alcançado a borda e vencido o desafio, sem deixar espaço para que ela se queixasse do ocorrido. A estratégia surtiu efeito, pois, ao invés de chorar ou sentir-se insegura, ela foi aos poucos recobrando a fisionomia normal e esboçando um sorriso, no começo discreto, mas, depois, mais sincero. Em seguida, começou a bater palmas junto comigo. Quando a mãe foi para busca-la, no final da aula, descrevi em linhas gerais para ela o que tinha ocorrido, mas, destacando a superação. A mãe também deu os parabéns para ela, o que fez ela ficar ainda mais feliz.

Nas aulas seguintes, no entanto, Cat passou a demonstrar resistência para as atividades relacionadas ao deslize autônomo, recusando-se a participar da brincadeira quando a distância era aumentada. A questão, portanto, é como lidar com esse retrocesso na aprendizagem?

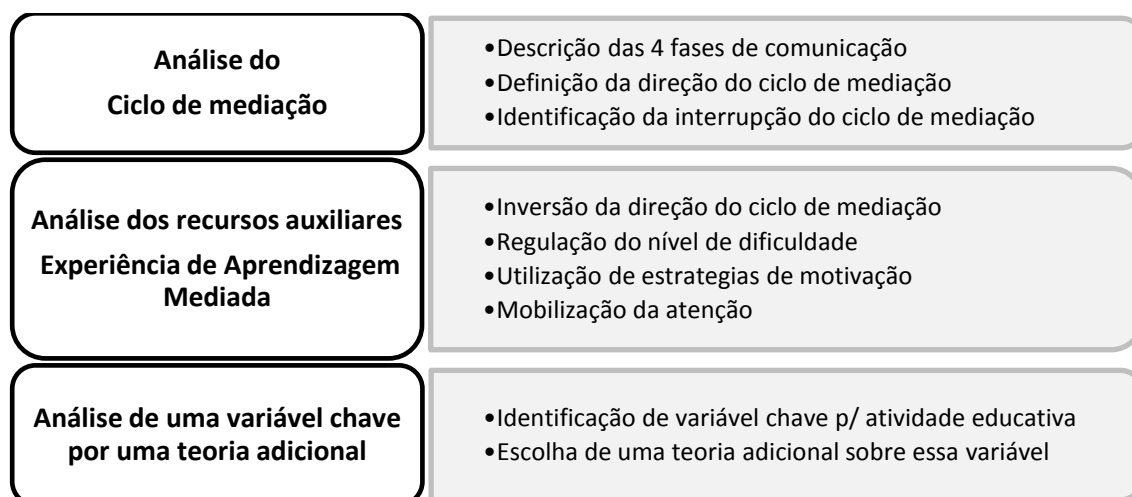
A fim de caracterizar a situação educativa e discutir as alternativas didáticas para superação do problema, vamos descrever o quadro a seguir as etapas do ciclo de mediação.

Sujeito	Etapa	Ciclos	Descrição
Educador	Diretividade pedagógica	1	Apresentar e explicar a atividade proposta: se apoiar no colo do professor, dar impulso com as pernas, executar as pernadas e alcançar a borda.
Educatando	Reciprocidade	2	Entender o que o comando, se negar a fazer.
	Ação intencional	3	Realizar o impulso, bater as pernas e se apoiar na borda.
Educador	Responsividade	4	Bater palmas, dar parabéns e elogiar.
Educador	Diretividade pedagógica	1	Sugerir que faça a atividade novamente com maior distância da borda.
Educatando	Reciprocidade	2	Entender o comando, se negar a fazer.
	Ação intencional	3	Executar o comando; engolir água e demonstrar-se assustada
Educador	Responsividade	4	Contornar a situação, não dando relevância ao acontecimento e enfatizando o feito de ter conseguido alcançar a borda da piscina.

Análise e Discussão

Como a análise teórica envolve diversos conceitos e possui várias etapas diferentes, difíceis de serem compreendidas em um primeiro momento, optamos pela construção de um diagrama temporal que ilustra cada um dos momentos e permite a visualização da metodologia como um todo.

Na primeira coluna estão os aspectos teórico conceituais chaves e na segunda coluna, o detalhamento das atividades metodológicas, relacionadas a cada um dos conceitos da primeira coluna, a serem realizadas ao longo da pesquisa.



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.

A partir da descrição da situação educativa, é possível: (a) caracterizar a direção do ciclo de mediação e (b) identificar o ponto de interrupção. Parte das alternativas didáticas para a construção de experiências de aprendizagem mediadas que contribuam para retomar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, dependem da compreensão desses fatores.

Nessa situação educativa o ciclo de mediação segue a direção tradicional, do educador para a aprendiz. O educador, após avaliar o potencial de aprendizagem da aprendiz, iniciou uma nova fase, com experiências de aprendizagem mediadas que exigem novas habilidades da aprendiz. A forte interação afetiva entre educador e aprendiz e o apoio da família fornecem o apoio afetivo necessário para a superação com sucesso dessa fase.

Toda mudança na ação educativa, em um primeiro momento, gera um desequilíbrio entre o nível de habilidade dos aprendizes e as exigências das novas atividades propostas. É exatamente esse desequilíbrio que vai ser responsável pelas novas aprendizagens e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento. Uma das diretrizes pedagógicas do GENES é não subestimar as capacidades da pessoa com deficiência, logo, sempre que possível, vamos desafiar aprendizes a diversificar suas experiências.

A interrupção do ciclo de mediação se caracteriza como algo relacionado com a dimensão afetiva. Cat é capaz de realizar a atividade, mas, sente-se insegura. A insegurança afetiva é um sinal relevante para o educador e merece uma atenção especial. Não devemos menosprezar tais sentimentos, pois, por mais infundados que sejam para nós, eles são, efetivamente, uma realidade para a aprendiz. Afinal, quem é capaz de explicar o medo que as pessoas sentem por insetos, que não podem lhe fazer nenhum mal, ou de altura, quando você não corre nenhum risco de cair, e assim por diante.

A insegurança é um sentimento que está relacionado com o imaginário do aprendiz e, para as crianças, não existe uma separação entre o real e o imaginário. A recusa na aula seguinte é algo muito diferente da situação vivida com o eventual engasgo, diante do qual reagimos com a des-dramatização. Recorrer a des-dramatização, nesse caso, equivale a menosprezar os sentimentos da aprendiz.

Um ponto positivo a destacar: a insegurança de Cat ficou restrita a essa atividade em particular. Ela não manifestou uma rejeição as aulas de natação nem ao educador. Em situações em que o trauma das experiências negativa é muito forte, tais rejeições podem

ocorrer. Isso permite ao educador desenvolver uma série de outras atividades, que reforçam o prazer associado as aulas de natação e, reservar um pequeno intervalo de tempo da aula para enfrentar o problema.

A primeira alternativa para superar a interrupção do ciclo de mediação é sugerida pela própria dinâmica do ciclo de mediação: a inversão da 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 diretividade da atividade educativa e assuma a responsabilidade pela sugestão de como a atividade educativa deve transcorrer.

Nesse caso, ao invés do educador definir a distância da borda, principal ponto de insegurança de Cat, é possível iniciar bem perto da borda e, para aumentar a distância, deixar que ela seja responsável por definir qual é o ponto de partida. Essa atividade permite que ela vivencie a experiência dentro de suas possibilidades, ao mesmo tempo em que demonstra que não será obrigada a fazer algo que não quer fazer. Isso não impede de o educador tentar negociar o aumento gradual da distância, desde que a decisão dela seja respeitada.

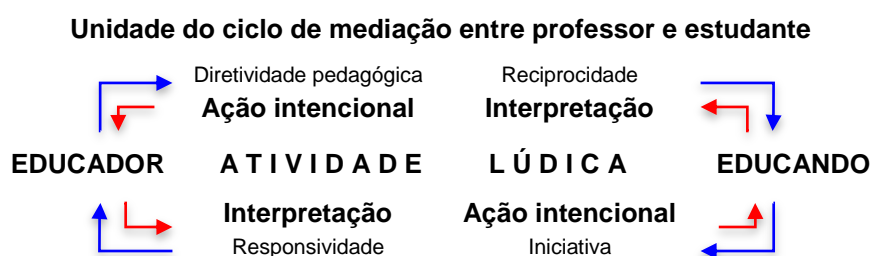
Mesmo que Cat continue a recusar fazer a atividade com uma distância maior, e preciso ter em mente que essa estratégia não pretende resolver definitivamente o problema, mas, retomar a ação educativa, investir na relação entre educador e aprendiz, e, dar um tempo para que os sentimentos se modifiquem. Esse é um momento importante para que tanto o educador como os pais aprendam a lidar com o necessário controle da “ansiedade pedagógica” por resultados.

A partir do momento que se caracteriza uma situação de retrocesso na aprendizagem, é preciso ter paciência e tranquilidade até que o ritmo de aprendizagem retome a sua cadência habitual. O que se costuma observar é que, na medida em que a segurança afetiva se restabelece, a aprendiz não precisa passar novamente por todas as etapas da aprendizagem. Superada a insegurança, a aprendiz deve dar um salto até o ponto em que estava antes da interrupção 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 experiência de aprendizagem mediada já vivenciadas anteriormente.



Regulação do nível de dificuldade

No ensino da natação, ao escolher as atividades e dosar o nível de dificuldade, é fundamental que o professor avalie as condições disponíveis e as características da aprendiz para que a atividade a ser realizada não seja muito simples nem muito complexa.

Situação educativa descrita, a atividade proposta estava diretamente relacionada com o princípio de regulação de dificuldade. Mesmo que se cumpra, de maneira rigorosa, uma lógica de progressividade, existe um ponto a partir do qual o acréscimo de poucos centímetros será suficiente para gerar um nível de dificuldade que estará acima das capacidades atuais da aprendiz.

Afastar mais alguns poucos centímetros da borda foi o suficiente para obriga-la a movimentar as pernas por pelo menos três vezes para alcançar a borda da piscina. Nesse momento, Cat demonstrou um pouco de receio na execução da atividade, pois, percebeu que teria que se esforçar mais do que estava acostumada para alcançar a borda da piscina, mesmo assim, conseguiu realizar a atividade com leves e imperceptíveis auxílios. Após diversas repetições, ela já conseguia realizar a tarefa totalmente sozinha.

A experiência negativa vivenciada por Cat pode ser entendida como uma falha minha na avaliação de avaliação da distância a ser percorrida, porém, é preciso considerar as variações naturais de desempenho da aprendiz, em parte geradas pelo cansaço, mas também, por mudanças nas condições da piscina, com ondulações, por exemplo, de forma que, por mais cuidado que se possa ter, essa é uma fase caracterizada pelo risco. Um risco calculado, em um momento considerado como propício, em função de uma série de outros aspectos, com destaque para dois: o suporte afetivo e as habilidades da aprendiz.

É, portanto, responsabilidade do educador tomar a decisão de como e quando será a quantidade e o momento de fazer a progressão do nível de dificuldade. Não existe, no entanto, garantia de que tudo sempre transcorrerá da maneira prevista. Eventuais dificuldades surgem, e, nesse momento, o importante não é lamentar o que aconteceu, mas, avaliar a melhor maneira de superar as dificuldades e retomar a dinâmica da ação educativa e, portanto, da aprendizagem.

Nesse momento de insegurança afetiva, não se deve insistir com o aumento do nível de dificuldade. Muito pelo contrário, deve-se optar por atividades mais fáceis, que retirem o estresse e fortaleçam a confiança da aprendiz em si mesma.

Utilização de estratégias de Motivação

A motivação é um ingrediente essencial para a aprendizagem. Cat, como a maioria das crianças, é muito sensível aos comentários e à avaliação do seu desempenho. Segundo Feuerstein (1991), o educador deve comunicar a aprendiz o seu reconhecimento pela sua resiliência. Nesse caso, a disposição para participar da aula e realizar a maioria das atividades propostas deve ser mais valorizada do que a dificuldade em superar a insegurança.

Para que isso fique claro para Cat, é crucial que a aula inicie e termine com as atividades que ela consegue realizar com desenvoltura. Não faz sentido começar com atividades que são difíceis para ela nesse momento, nem terminar com a impressão de que não conseguiu alcançar o objetivo da aula. As atividades relacionadas com o deslize autônomo, devem ser realizadas no meio da aula e por um intervalo de tempo relativamente curto, para que não deixe uma forte impressão de fracasso.

É importante que Cat se sinta valorizada por tudo que é capaz de fazer de positivo, ao invés de ficar com o sentimento de fracasso por uma atividade na qual está tendo uma dificuldade passageira.

Outra estratégia importante, que inclusive está diretamente relacionada com a insegurança afetiva, é fornecer informações positivas que aumentem a percepção subjetiva

de competência da aprendiz. Essa é uma das vantagens de se retomar a mesma atividade, mas, com um nível de dificuldade menor. Para a criança, alguns detalhes técnicos não são relevantes. Sendo assim, conseguir realizar a atividade em uma distância bem mais curta, não faz muita diferença, porque o que importa é que ela conseguiu fazer.

A principal maneira para se fortalecer a autoconfiança, como também, para aumentar a motivação, é garantir doses contínuas de sucesso. Lembre-se que não estamos lidando com um problema relacionado com as habilidades da aprendiz, e sim, com dificuldades de ordem afetiva, logo, que precisam ser enfrentadas com experiências que tenham impacto sobre como ela se sente, mais do que o que ela faz.

O terceiro aspecto a ser considerado em relação à motivação está relacionado com a capacidade de o educador deixar evidente a sua satisfação de estar compartilhando essa experiência mútua de aprendizagem. O educador não deve expressar insatisfação em relação ao rendimento da aprendiz nas atividades, pois, isso transmite um sentimento de reprovação.

Isso não quer dizer que o educador deve evitar corrigir ou repreender a aprendiz por comportamentos inadequados. Sempre que a aprendiz demonstrar um comportamento que exige repreensão, deverá ser prontamente repreendida. Essa repreensão, no entanto, é ao comportamento e não a pessoa. O afeto pela aprendiz não pode nunca ser algo colocado em questionamento. Esse é o problema com a crítica severa ao rendimento, que não fica restrita a atividades e, geralmente, estende-se para a pessoa.

Mobilização da Atenção

A mobilização da atenção de Cat envolve a utilização da ludicidade e do simbolismo. Durante as aulas, é costume chama-la de “peixinha” ou de “sereia”, fazendo alusão a personagens aquáticos, para que ela sinta-se mais a vontade na água. A principal brincadeira que costumamos realizar, deixa evidenciado o simbolismo, onde ela fica à deriva utilizando o espaguete e eu deixo de ser o educador para me transformar em um tubarão. Isso faz com que, para fugir do tubarão, ela realize pernadas mais rápidas e mais fortes do que em uma aula em que tais movimentos são solicitados como uma tarefa.

Há também a brincadeira da sereia, onde juntamente com o educador, ela submerge completamente e faz bolinhas, soltando o ar gradativamente, mas sempre com os olhos abertos, já que a sereia não fecha os olhos debaixo da água. Nesses dois exemplos citados acima, o educador faz uma articulação entre a experiência de aprendizagem mediada sugerida para a aprendiz com personagens que a auxiliam e entender o que deve fazer.

Outro recurso estratégico que produz um forte impacto sobre os aprendizes em geral, é a disposição do educador para cooperar e realizar as atividades em conjunto. Se na natação convencional para pessoas comuns o educador geralmente está do lado de fora a piscina para: passar as orientações, observar e corrigir os movimentos realizados pelos aprendizes, garantir a segurança da turma como um todo, no caso da natação especial, o educador normalmente está dentro da água para dar apoio e interagir com a aprendiz.

Com essas colocações, concluímos a análise teórica da situação educativa a partir dos recursos auxiliares de mediação propostos por Feuerstein (1991).

Por último, é preciso considerar que as situações educativas estão de alguma maneira relacionadas com o contexto sociocultural e familiar da aprendiz. Nesse caso, parte da insegurança afetiva de Cat pode, além das experiências negativas já descritas, também estar sendo influenciada pela separação dos pais.

O rompimento, mesmo que parcial, de vínculos afetivos, pois, a guarda compartilhada permite que Cat mantenha, ao mesmo tempo, o contato próximo com o pai e a mãe, pode, de alguma maneira, contribuir para sua sensação de insegurança.

Considerar essa possibilidade é algo importante para que os educadores entendam que nem tudo o que acontece nas aulas tem uma relação direta com o seu desempenho como educador. A falta de interesse, ou uma agressividade alta, ou a dificuldade de atenção, assim como tantos outros comportamentos dos estudantes que levam os educadores e refletirem: onde foi que eu errei? Na verdade, esses comportamentos podem, muitas vezes, estar relacionados mais com a vida dos estudantes do que com as aulas e as atitudes do educador.

Considerações Finais

O propósito desse trabalho foi analisar o conceito de ciclo de mediação do autor Vygotsky e a teoria de experiência de aprendizagem mediada do autor Feuerstein, no processo de ensino/aprendizagem de natação da Cat, uma criança de 5 anos.

No processo de aprendizagem da educanda, foi diagnosticado a interrupção do ciclo pedagógico, onde foi necessária uma intervenção do professor, para que essa interrupção não ocasionasse também na quebra do vínculo de afetividade. Neste momento, o professor utilizou a estratégia de des-dramatizar o insucesso da aprendiz, onde ao invés de prolongar a experiência negativa da criança, a solução foi tirar a atenção da situação ocorrida e enfatizar os feitos positivos.

Com isso, concluímos que, se possível, o professor busque ao máximo evitar a interrupção do ciclo de mediação, no caso, da atividade dirigida, pois ao ser interrompida, os ganhos pedagógicos da criança poderão se perder. É necessário também, que o professor tenha sempre em mente que situações negativas irão ocorrer, portanto é essencial que o docente esteja minimamente preparado para superar essas situações.

Referências Bibliográficas

- MOREIRA, Lília.M.A.; EL-HANI, Charbel N.; GUSMÃO, Fábio A. F. **A Síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético.** Revista Brasileira Psiquiatria. São Paulo: vol. 22, n. 2, p. 96-99.
- PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome Down Guia para pais e educadores** 3 ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2002.
- OLIVEIRA, Veridiane.B.; OLIVEIRA, Daniel.V.; ANTUNES, Mateus.D.; GOBBO, Guilherme.A.A. **Benefícios Da Natação No Desenvolvimento Motor De Crianç as Com Síndrome De Down.** Revista Inspirar. Out-Dez. 2016. Ed. 40, Vol. 12, n. 4, p. 51-58.
- D ea, Vanessa. H.S.D. Duarte, Edison; **Síndrome de Down: Informa es, caminhos e histórias de amor.** Phorte Editora. São Paulo, 2009.
- Carvalho, Camila. B.; Almeida, Mayara. V.A.; Rodrigues, Graciele. M.; Conte, Marcelo. **A Intera o Das Pessoas Com Síndrome De Down Em Atividades Na  gua.** Revista Mackenzie de Educa o Física e Esporte – 2008, Vol. 7. n. 3: pag. 143-152
- Pôrto, Chrystiane. M.V.; Ibiapina, Sabrina. R. **Ambiente Aquático Como Cenário Terapêutico Ocupacional Para O Desenvolvimento Do Esquema Corporal Em Síndrome De Down.** Revista Brasileira em Promo o da Saúde, vol. 23, n m. 4, outubro, 2010, pag. 389-394
- CANAL, C. P. P.; CUNHA, A. C. B. da; ENUMO, S. R. F; **Operacionaliza o de escala para análise de padrão de media o materna:** um estudo com díades mãe-crianç a 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; **Intera o professor-aluno com autismo no contexto da educa o inclusiva:** análise do padrão de media o 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. **Avalia o Assistida para crianç as 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   implementa o. Capítulo 1, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCA O - MEC, **Saberes e práticas da inclusão,** Secretaria de Educa o Especial, Brasília, caderno 4, 2003.

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