

O comportamento lúdico infantil em aulas de natação

Bento Selau*

Resumo

O presente artigo tem como finalidade descrever os momentos de um trabalho que realizamos a respeito da análise do comportamento lúdico da criança no meio líquido, relacionado a um programa de ensino de natação. Analisa às principais teorias acerca do binômio desenvolvimento e aprendizagem, teorias do jogo e o comportamento infantil no meio líquido. A temática em questão pretende contribuir para que se repensem novas atividades para crianças na água.

Abstract

The present article aims to describe parts of a project about the analysis of the ludic behavior of children in the water, linked to a program to teach swimming. It analyses the main theories on the binomial growth and learning, theories of games and the behavior of children in the water. This article intends to help on reconsidering new activities for children in the water.

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DO ESTUDO

Este artigo de pesquisa tem por finalidade apresentar os momentos de um trabalho que realizamos no âmbito da iniciação científica, a respeito da análise do comportamento lúdico infantil em aulas de natação. As interpretações que fazemos do brincar infantil são sustentadas por um referencial teórico que apresentamos no decorrer.

Não é pretensão deste, prestar juízo de mérito sobre as práticas de ensino de natação usuais, que estão centradas na aprendizagem de

técnicas de nados (crawl, costas, peito e borboleta), conforme Berlioux (1974), desde a década de 1970. Propomo-nos estudar o comportamento lúdico da criança inserida neste processo.

Quando mencionamos o comportamento lúdico, referimo-nos ao termo genérico instituído para as atividades de prazer, não racionalizado, sem competitividade, conforme Falkenbach (1998). Utilizamos da palavra jogo durante este estudo, para nos referirmos ao brincar (predominante na língua portuguesa quando se trata da atividade lúdica infantil), pois jogo, de acordo com Negrine (1994 A), é a utilização universal, inclusive nos estudos relacionados com as atividades lúdicas da infância.

A fim de que possamos desenvolver este trabalho se torna necessário que sejam estudados e confrontados com aspectos teóricos relacionados com a temática proposta. Assim, é importante que sejam desenvolvidos: (1) aspectos básicos pertinentes ao binômio desenvolvimento-aprendizagem da criança (uma vez que o estudo será em um ambiente formativo de ensino-aprendizagem em natação); (2) as principais teorias que falam do jogo infantil; (3) as atividades lúdicas na água; (4) a descrição dos aspectos metodológicos que foram utilizados para a investigação; (5) a análise da atividade lúdica infantil no meio líquido.

Enfim, se busca através destes estudos, contribuir com os conhecimentos desenvolvidos a preencher uma lacuna, que persiste nos processos de ensino-aprendizagem na água voltados para crianças em idade pré-escolar, que é a da atividade lúdica.

INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Para que se faça uma análise coerente a respeito da atividade lúdica infantil no meio líquido, é necessário que se conheçam as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança em idade escolar, considerando, para tal, o pensa-

mento de Vygotsky (1991), que diz que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem que se refira a esta relação.

As principais teorias que estabelecem relação do desenvolvimento e aprendizagem da criança estão agrupadas em três categorias.

A primeira prediz que existe independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Segundo estas, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar sua direção. Piaget é um exemplo típico destes teóricos, pois estuda o desenvolvimento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem.

Na segunda categoria, outros teóricos, que Vygotsky (1991) cita como exemplo Thorndike¹, pensam que a aprendizagem é desenvolvimento, supondo as leis do desenvolvimento como as leis naturais que o ensino deve levar em consideração. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta.

A terceira grande posição teórica, da qual um dos mais conhecidos nomes, segundo Vygotsky (1991). é Koffka². sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, tenta conciliar os extremos das outras duas. fazendo-as coexistir. Por um lado. o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro, esta mesma aprendizagem (no decorrer da qual a criança adquire toda uma nova série de forma de comportamento). considera-se coincidente com o desenvolvimento.

Vygotsky (1991) não toma partido por nenhuma das teorias, mas dá destaque as que se situam no terceiro grupo, observando algu-

mas novidades: reconcilia os dois pontos de vista anteriores, não os excluindo, mas que apresentam aspectos comuns; considera a questão da interdependência, reforçando a tese segundo o qual o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos fundamentais (maturação e aprendizagem); amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, questionando a teoria da disciplina formal.

Esse questionamento que Vygotsky faz da disciplina formal é o mais importante, pois é um velho problema pedagógico, que atualmente menos atuante, mas que hegemonicamente ainda domina o pensamento pedagógico. Sua expressão mais clara consiste na idéia de que cada matéria ensinada possui uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança. Vygotsky entende que se aceita este ponto de vista, a escola terá de ensinar matérias tais como as línguas clássicas, a história antiga, as matemáticas, pelo fato de que contêm uma disciplina de grande valor para o desenvolvimento mental geral. A juízo de Vygotsky, muitos estudos sobre este tema demonstram que o intelecto é a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais até certo ponto é independente das demais e, portanto, devem ser desenvolvidas independentemente mediante exercícios adequados.

O autor também descreve que a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Segundo Vygotsky (1991), através de mediadores sócio-culturais, ou seja, pessoas, professores, instrumentos, coleguinhas, considerando o jogo infantil, origina-se a zona de desenvolvimento próximo, que é em si uma considerável fonte de desenvolvimento. A atividade que a criança realiza na água também deve ser incluída neste pensamento, levando-se em conta todos estes mediadores, redimensionando a água como um instrumento de ação para o jogo infantil.

Conforme Negrine (1997), a tese de

Segundo Vygotsky (1991), através de mediadores sócio-culturais, ou seja, pessoas, professores, instrumentos, coleguinhas, considerando o jogo infantil, origina-se a zona de desenvolvimento próximo, que é em si uma considerável fonte de desenvolvimento.

interação entre dois processos é sustentável, não a partir da concepção de Koffka, mas sim a partir de Vygotsky. O processo de aprendizagem é determinante, inclusive como rebocador do processo biológico. Ou seja: o ser humano se desenvolve porque aprende, considerando, então, relevante o papel do adulto junto à criança para impulsionar esses processos em que a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento humano.

Entender que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, e que o jogo infantil é uma considerável fonte de desenvolvimento, reforçam: da importância que têm as atividades pré-escolares serem de caráter lúdico, e de livre escolha; da criação de espaços pedagógicos que ofereçam mais do que a simples apropriação de um saber, para o favorecimento a vivências diversificadas.

Apesar de Vygotsky não se referir diretamente às atividades aquáticas, podemos incluir nestes aspectos o valor que possuem as vivências lúdicas nas aulas de natação como impulsionadoras a que as crianças, juntamente a função do professor (adulto), possam experimentar diferentes aprendizagens. A seguir, faremos uma explanação de algumas das teorias mais importantes sobre o conhecimento do jogo, no objetivo de destacarmos aquela que mais se enquadrado para a realização do trabalho.

COMPORTAMENTO INFANTIL: TEORIAS DO JOGO

Optamos, dentre os diferentes pontos de vista a respeito do enfoque do jogo, analisar os estudos de Wallon, Piaget, Vygotsky e Negrine, considerando a influência destes autores sobre aqueles que trabalham no âmbito da educação infantil.

Piaget propõe uma classificação de jogo com base no desenvolvimento das estruturas mentais. São os jogos de exercício (sensório-motores), que aparecem durante os primeiros dezoito meses de vida, motivados pelo simples

prazer funcional, ou pelo prazer produzido pela descoberta de novas atividades; jogo simbólico, surgido a partir da capacidade de falar (fala egocêntrica), entre dois e quatro anos, que é a representação imaginária; jogos de regras, que surge dos quatro aos sete anos, e principalmente no terceiro período, compreendido entre os sete e onze anos, que dá idéia de obrigação que supõe a existência de dois indivíduos, pelo menos.

Para Wallon³, citado por Negrine (1994 A), os jogos estão divididos em: funcionais (buscam efeitos); jogos de ficção (representação); jogos de aquisição (buscam compreensão); fabricação (combinação). Para o autor, jogo é expansão e, nesse sentido, se opõe a atividade "séria", que é o trabalho. A imitação é a regra do jogo. Considerando a opinião de Wallon a respeito do ato motor (situação predominante nos jogos das crianças), o movimento pode ser: simbólico, ou seja, jogo, que proporciona prazer, alegria; ou técnico, carregado de expressões faciais de seriedade, que objetivam perícia, para a aquisição de novos conhecimentos.

Vygotsky afirma que há jogo quando existe o componente imaginário, o faz-de-conta, o mundo ilusório, o simbólico. Diz que os jogos evoluem, não do simbólico ao de regras como pensa Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras manifestas. O autor não considera o prazer como uma característica definitiva do jogo, e é de opinião de que as teorias que ignoram o fato de que o jogo completa às necessidades das crianças desembocam em uma intelectualização pedante. Com respeito à ação e seu significado no jogo, atribui ao fato de jogar uma relevância completamente especial, pois crê que a influência do jogo no desenvolvimento da criança é enorme. Entende que quando a criança simboliza (quando joga), ou brinca, brinca sempre de algo maior do que ela é, o que potência zonas de desenvolvimento proximal. A criação de zonas de desenvolvimento proximal na criança preparam-na para a aquisição de novos conhecimentos e/ou habilidades, potenciando novas aquisições cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

No que caracteriza o jogo, Negrine (1994 B), pensa como Vygotsky, ou seja, que existe jogo quando existe simbolismo. Para Negrine, no momento em que se esgota o componente simbólico, acaba o jogo e surge o exercício. Na atividade lúdica, o jogo se mescla com o exercício para voltar a ele sob diferentes formas de símbolos. Negrine (1997), entende que tanto o jogo como o exercício são fatores básicos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Também evidencia que a criança ao jogar, segue uma trajetória, sendo esta uma característica do jogo da criança, isto é, ela joga de muitas coisas em um determinado espaço de tempo.

"Falar do jogo e da trajetória do jogo é considerar a situação imaginária como característica principal do jogo". (Negrine, 1994 B, p. 87).

A trajetória que a criança faz ao jogar pode indicar uma boa saúde mental ou pelo menos que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem marcham bem.

O autor evidencia da utilização de objetos para a ampliação da capacidade criativa e/ou imitativa da criança. Também ressalta sobre a importância que possui o adulto, oferecendo seu corpo como objeto técnico de jogo, o que provoca a derivação quase que instantânea do exercício em jogo.

No que se refere ao prazer no jogo, Negrine (1994 A) não está de acordo com Vygotsky. Para o autor, o resultado não reduz o prazer do jogo como processo.

Estamos de acordo com Negrine e Vygotsky a respeito do surgimento do simbolismo infantil no jogo e a presença do adulto junto à criança. Nos aproximamos de Negrine, também, no que diz respeito ao prazer no jogo, considerando que este autor faz uma abordagem mais esclarecedora a respeito da matéria. Negrine não cita sobre o simbolismo das crianças na água, mas nos dá liberdade de pesquisa neste campo, quando menciona que o espaço para a prática psicomotriz educativa não se constitui em barreira para a sua realização.

ATIVIDADES LÚDICAS NA ÁGUA

As atividades que observamos com frequência em aulas de natação, são previamente elaboradas pelos professores e aplicadas às crianças, visando o aprendizado de nados, e o aperfeiçoamento técnico em cada criança. As situações em que os pequenos brincam livres são raras, e com tempo pequeno em relação ao resto da aula, e as intervenções nos jogos das crianças por parte dos professores nem existe.

Kruel (1990), faz uma análise sobre a importância psicomotor-funcional do aprendizado técnico da natação. Relata que a recreação facilita a coordenação, proporciona trabalho muscular e uma grande amplitude de movimentação de articulações, para todo o corpo. Menciona que a natação deve proporcionar prazer, e que, através da brincadeira, a criança estará aprendendo e aperfeiçoando seu desenvolvimento motor.

Damasceno (1992), entende que sem desenvolvimento da estruturação do esquema corporal, torna-se impossível ao indivíduo aprender a nadar. Valoriza o meio líquido como um bom local para o exercício corporal, considerando que este meio proporciona uma série de posições diferentes para as crianças vivenciarem.

É muito valiosa a segunda afirmação de Damasceno, por isso reafirmamos da importância da liberdade de movimentos da criança em aulas de natação, para que ela vivencie o máximo possível neste ambiente, situações que não são possíveis no cotidiano.

Para Nascimento (1984), quando o professor acolhe bem as crianças nas aulas, elas associarão experiências agradáveis a sua relação com a água. O autor diz que uma boa relação da criança na escola com os demais se inicia com uma boa relação do professor com o aluno.

Reforçamos esta afirmação, dizendo que para a criança ultrapassar seus limites potenciais de aprendizagem a presença do professor é fun-

damental no auxílio ao aluno, aplicando-se corporal e verbalmente.

Nascimento (1984) defende a posição de que o professor deve entrar no ambiente aquático com o aluno, para que os exercícios sejam mostrados com mais clareza.

Observamos que a literatura que trata da natação infantil, quase que se restringe ao ensino de técnicas natatórias, desde a década de 1970, conforme Berlioux. Isso significa que a atividade lúdica na água, a partir de nossos contemporâneos, é uma atividade secundária, sem valor pedagógico, que ocupa menos de um terço da aula.

A atividade lúdica na água serve como meio de a criança desenvolver seu pensamento abstrato, em um local que proporciona uma abordagem corporal diferenciada do cotidiano; é um esforço à construção de um indivíduo autônomo; provoca a construção do conhecimento e da criatividade; aproveita-se, conforme Vygotsky, da pré-história da criança, entendendo cada sujeito em sua individualidade.

ASPECTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NO PROCESSO INVESTIGATÓRIO

A metodologia que utilizamos no estudo que levamos a cabo com as crianças de quatro a sete anos se situa dentro de um marco descritivo-interpretativo.

As observações se concentram nas crianças que freqüentam aulas de natação, nas quais há, entre as vivências de técnicas proporcionadas pelos professores de Educação Física, momentos livres para brincadeiras, e momentos recreativos. Portanto, de acordo com Negrine (1997), o processo investigatório está desenhado dentro da perspectiva humanística-interpretativa.

A característica é de um estudo de etnografia educativa, considerando que se destina a descrever, explicar e interpretar os processos que ocorrem no brincar infantil no meio líquido,

a relação da criança com os professores, com os demais e com os objetos, além de sua atividade espontânea. O estudo, portanto, situa-se no marco da investigação de corte naturalista, isto é, qualitativa, etnográfica. Trivinos (1995), entende que a pesquisa etnográfica se torna uma forma específica de investigação qualitativa, que prima pelo estudo fenomenológico social no qual a preocupação do investigador se centra na pessoa humana, sua forma de vida, seus elementos essenciais e também culturais peculiares.

No contexto educacional, a etnografia também se mostra eficiente, no momento em que os fenômenos educativos são relacionados à fenomenologia social, tornando-se uma forma de fazer investigação.

Considerando que a temática do estudo escolhido se desenvolveu no contexto educacional, processo ensino-aprendizagem em natação, que envolveu relações de comunicação entre professor e a criança, e também entre os iguais, a teoria metodológica da etnografia educativa ajustou-se aos pressupostos desejados.

O estudo foi realizado observando-se crianças de quatro a sete anos de idade, de ambos os sexos, juntas na mesma aula de natação. A coleta de informações ocorreu, num primeiro momento, no Teresópolis Tênis Clube, local no qual se puderam obter 10 observações descritivas, totalizando 352 min. de observações, e mais 7 fotografias, no período de 19 de maio de 1998 até 11 de agosto de 1998. Num segundo momento, realizamos a coleta de informações na Sociedade de Ginástica de Porto Alegre (SOGIPA), na qual obtivemos 7 observações descritivas, totalizando 278 min. de observações, e mais 7 fotografias, durante 16 de setembro de 1998 a 18 de novembro de 1998. O tempo de permanência em campo foi consequência de os grupos elegidos só poderem ser observados uma vez por semana.

Optamos pela estratégia da observação a partir dos estudos de Coll (1994). Durante a coleta de informações, assumimos unicamente

a postura de observador-participante, justamente por não participarmos ativamente do processo, apenas nos limitando a observar e registrar os acontecimentos que ocorreram com a criança eleita em uma ficha descritiva. Conforme Negrine (1997), esta ficha de observação é uma estratégia de registro de uma observação sistemática e controlada. Observam-se situações reais e se descreve tudo o que se vê do aluno elegido secretamente para ser observado. As fotografias, sugeridas por Aparici e Garcia (1989), nos serviram de proposta prática para ler imagens, obtendo informações de apoio aos acontecimentos registrados.

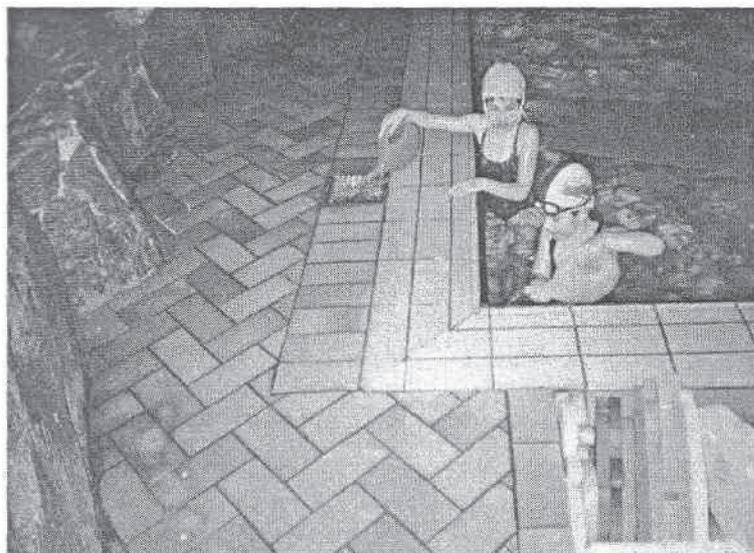


Foto nº01 (Bento Selau) - local: SOGIPA, 11/11/1998.

O estudo que desenvolvemos teve a chancela do Instituto Porto Alegre, Escola Superior de Educação Física, e foi apresentado nesta instituição aos demais, e no XI Salão de Iniciação Científica, da PROPESQ/UFRGS, em 1999. Como trabalho de iniciação científica desenvolvido no curso de graduação em Educação Física que terminávamos, nos foi absolutamente importante para que pudéssemos crescer em aprendizado em relação à pesquisa, e nos impulsionou a realização de novos estudos e ao aperfeiçoamento na área.

REDESCOBRIR AS ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS NO MEIO LÍQUIDO

De acordo com as observações, no que se refere à situação de jogo (entendendo-o, para tal, conforme o pensamento de Vygotsky, que afirma que existe jogo quando há o componente imaginário), tudo indica que o faz-de-conta também é expresso pela criança no meio líquido. Na observação geral número 06 da SOGIPA, num momento de atividades livres, temos o registro escrito e fotográfico que demonstra o simbolismo na vida das crianças:

"Pega água no regador e coloca no balde que está na borda. Sorri. 17h e 32min coloca água do regador no ralo, diz que está regando flores. Sorri."

Constata-se, aí, que o jogo surgiu, não de um ensinamento natatório, mas num momento de atividade livre, o que também se pode ver

na maioria das observações. Nas atividades coordenadas pelo professor, ou seja, de aprendizagem técnica, ou recreativa para nados, quase não se consta a sensação de alegria que provoca o brinquedo, conforme Santin (1994). Negrine (1994 A), considera o jogo como uma atividade que dá prazer à criança. Entendemos, então, que quando a criança joga, ela sorri, ou ressalta uma expressão de alegria ou de tranquilidade facial.

Para Negrine (1994 A), no momento em que se esgota o componente simbólico, acaba o jogo, passando aí para exercício. Não significa dizermos que o exercício não importa no desenvolvimento da criança, pelo contrário. O exercício também é fundamental. A atividade lúdica da criança flutua entre jogo e exercício. Para Negrine (1997), o exercício e o jogo como elementos constitutivos da atividade lúdica infantil servem como fios condutores na construção do vocabulário psicomotriz da criança e na construção do vocabulário expressivo, determinando assim sua evolução.

Na observação 08 da SOGIPA, nota-se que a repetição técnica força a criança ao exercício, mesmo quando se tenta introduzir o jogo:

"17h e 12 min colocar prancha na nuca e bater perna de costas. Fica sério. 17h e 15 min fazer perna de "sapo" (peito). Fica sério. 17h 20 min fazer nado crawl. Fica sério. "

Entende-se também, a partir deste exemplo, que não adianta dizer à criança o que ela deve fazer esperando que ela simbolize, pois o momento, neste caso, não é permissivo, e nem possibilitador da construção da autonomia da criança.

A criança jogar e se exercitar em uma aula é perfeitamente normal, mas o professor deve observar aquelas crianças que só se exercitam, e tentar fazer com que elas simbolizem, para que tenham um desenvolvimento mental sadio.

Analisamos a relação que os professores possuíam com os alunos, e notamos que esta se dava sempre em função de comando, ou de ajuda para a realização de determinada técnica, nunca num envolvimento corporal para a manifestação do jogo.

De acordo com Negrine (1994 B), o professor serve como alavanca à evolução da criança, fazendo com que ela transite entre vários papéis diferentes durante a brincadeira.

Para que isto ocorra é necessário que o professor se envolva corporalmente, e às vezes até brinque com as crianças. Para Falkenbach (1999), os professores, no momento em que interagem com as crianças, fazem do ambiente lúdico um momento de evolução e crescimento infantil.

Quando o professor está com o aluno no ambiente líquido, além do favorecimento ao simbolismo, a criança aumenta o vínculo afetivo com o professor, o que facilita o aprendizado, conforme Nascimento (1984), e também, por ser um ambiente diferente do cotidiano, se sente mais segura, com esta presença, para realizar as atividades propostas.

A presença dos coleguinhas é importante para o surgimento das atividades lúdicas em jogos coletivos. Mas, não se pode restringir a atividade lúdica à presença de outras crianças no ambiente, considerando que uma criança também joga sozinha, e o envolvimento do professor. Nesta relação entre os iguais o profes-

sor deve ser o agente facilitador para que as brincadeiras aconteçam. Se ocorrerem brigas, acalmar às crianças e conversar com elas, dando-lhes o referencial de bondade, sem prestar juízo de mérito sobre a situação. Como as aulas de natação acontecem em piscinas é importante que haja mais de um adulto entre as crianças para que nenhum dos pequenos se prejudique com a água.

Sobre os objetos que faziam parte das aulas, estiveram presentes: bambolês, espaguetes, números e letras (que afundam e colam nas paredes), bolas, pranchinhas (com formatos de bichos, ou não), flutuadores de mão, tapetes flutuantes.

Negrine (1994 A) menciona da importância dos objetos para a ampliação da capacidade criativa e/ou imitativa da criança, determinando, assim, novas atividades. Isso não significa dizer à criança o que ela deve fazer em determinado espaço de tempo. Ela vai descobrir muito rápido, com mais criatividade do que se pode imaginar.

Notamos que na maioria das aulas dirigidas o simbolismo das crianças não acontecia, mesmo com a presença de objetos, com formato de bichos, ou que proporcionariam o simbolismo. O uso de materiais diversos, em aulas de natação onde a criança brinca do que quer, faz com que se amplie a capacidade lúdica das crianças. Entretanto, concordamos que quando a atividade é dirigida e de cunho obrigatório, a presença do jogo como característica da atividade infantil no meio líquido não é a mais correta, mesmo com a presença de objetos. Quando o professor não se implica corporalmente, então, torna-se muito mais difícil a derivação da atividade de exercício em jogo.

Observamos as influências relacionais que o meio líquido desperta nas crianças. Caracterizam-se pela ação espontânea, livre e de escolha adotada pela criança, no que se refere ao meio em questão para as atividades. Existem várias observações que retratam as crianças pulando sem parar, mergulhando, batendo as mãos na água, deslizando relaxadamente, ou

Quando o professor está com o aluno no ambiente líquido, além do favorecimento ao simbolismo, a criança aumenta o vínculo afetivo com o professor, o que facilita o aprendizado.

pegando água no balde e a derramando sobre a cabeça.

Apesar das observações realizadas, as influências relacionais, tão importantes na vida das crianças, por serem mais um meio de proporcionar vivências corporais diversificadas, não foram os dados mais implícitos nas aulas, considerando que as mesmas perdiam esta situação por serem ambientes, na maioria das vezes, de técnicas de nados, e não um ambiente no qual a criança brinca livremente, e assim, expressa-se como quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho observamos que as crianças se utilizam de sua natureza, quando deixadas em liberdade, para se desenvolver, brincando na água. Como menciona Negrine (1997), sobre a evidência do vínculo do jogo com o desenvolvimento, sem esquecer também da atividade lúdica como exercício. Então, no que se refere à manifestação de jogo e exercício pela criança no meio líquido, é correto afirmar que elas acontecem.

Temos ciência de que o trabalho que desenvolvemos é contribuição para que se repensem novas alternativas pedagógicas na água, considerando e valorizando a manifestação lúdica das crianças envolvidas e o contexto do estudo. Entretanto, qualquer inferência ou extensão de tudo o que foi dito neste artigo, deverá ser feita com critérios e cuidados especiais, para não ultrapassar os limites que um trabalho desta natureza (de iniciação científica) pode ter.

Quanto às atividades espontâneas, referentes à influência do meio em questão, o meio líquido é desencadeador de novas emoções, sensações, e pode proporcionar manifestações simbólicas de outra natureza, diferentes daquelas que não são desse meio. Podemos ilustrar esta consideração com a observação n.º 2 da SOGIPA, no qual a criança cai do tapete (barco) e finge estar quase se afogando:

"17h e 40 min ela cai do tapete e grita "socorro!", mergulha sentada, com a mão para fora do barco".

No que se refere à relação com os objetos, esta é muito importante para que se aumente o potencial criador da criança na água, quando ela tem liberdade de brincar. Quando ela não tem liberdade, não interessa a forma do brinquedo que, se a situação for apenas uma repetição para aprendizagem técnica natatória, a criança não simboliza.

Quanto à presença do professor, este deve interagir com a criança. Quando o adulto está no meio líquido, observamos que as crianças possuem maior confiança no que estão fazendo, e podem aprender com mais facilidade, a partir do vínculo que se cria, conforme Nascimento (1984).

Na relação da criança com os demais, quando há várias crianças na água e a atividade é dirigida, a influência de um sobre o outro é pouca ou quase nenhuma. Entretanto, se elas estão em liberdade para brincar, juntam-se em jogos ou exercícios. E, quando se juntam, a atividade lúdica que mais presenciamos foi o jogo.

Finalmente, o meio líquido serve como abrangência para vivências corporais de jogo e exercício para crianças, e deve ser mais aproveitado para este fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICI, R. GARCIA, A. *Lectura de imagines*. Madri: Ediciones de la Torre. 1989.
- BERLIOUX, M. *La Natacion: manual practico de natacion, water polo, saltos y ballet acuatico*. 3ª ed. Barcelona: Hispano Europea, 1974.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DAMASCENO, Leonardo Graffius. Natação, psicomotricidade e desenvolvimento. *Revista Sprint Magazine* (artigos). N.º 62 - 1992.

Concordamos que quando a atividade é dirigida e de cunho obrigatório, a presença do jogo como característica da atividade infantil no meio líquido não é a mais correta, mesmo com a presença de objetos.

- FALKENBACH, Atos P. *A formação pessoal na relação professor/criança*. Dissertação de mestrado no curso de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. 372p.
- _____. *A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre. Est, 1999.
- KRUEL, L. E; LEITE, Neiva. Natação como estímulo ao desenvolvimento psicomotor. *Revista de Estudos (FEEVALE)*. Artigos. 1990.V. 13, N.º 1. P. 60-63.
- NASCIMENTO, Rodrigo. *A natação: nosso esporte arte*. Belo Horizonte. 1984.
- NEGRINE, Airton da Silva. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Vol 1, Porto Alegre: Prodil, 1994 A.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Vol .2, Porto Alegre: Prodil, 1994 B.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica*. Porto Alegre. *Revista Perfil* (UFRGS) ano I, n.º1. 1997. p.4-12.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Porto Alegre. Zahar, 1975.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico a opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST, 1994.
- TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª Ed. São Paulo: ícone, 1991.

NOTAS

¹THORNDIKE, E. *The mental life of the monkeys*. Nova York, Macmillan, 1901.

²KOFFKA, K. *Grundlagen der psychischen entwicklung*. Osterwieck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1925.

³WALLON, H. *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique, 1980.

UNITERMOS

Comportamento da criança no meio líquido; jogo infantil; desenvolvimento e aprendizagem.

***Bento Selau** é licenciado em Educação Física pelo IPA, pós-graduando em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional pelo La Salle, e atua com crianças no Centro Social Marista de Porto Alegre.

Agradecimentos

O autor agradece a colaboração dos professores de Educação Física Aline Barth, Rodrigo Zacca, Solange Bólico, Luciane Mota e Marcelo Tenardine, e também ao orientador do estudo, Prof. Ms. Atos Falkenbach.