

JULIANA CAMPOS MENDONÇA

**NATAÇÃO PARA BEBÊS (12 A 24 MESES):
UM ESTUDO DE CASO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Regina Ferreira da Costa

CURITIBA

2007

Dedico este trabalho a minha
mãe, pois sem o apoio dela o
mesmo não seria possível.
Mãezinha te amo!

Agradeço primeiro a Deus por sempre guiar os meus caminhos. Agradeço as minhas amigas da faculdade que me acompanharam, me ajudaram, me deram muita força. Agradeço a Jocian Machado Bueno, proprietária do "Centro de Psicomotricidade Água e Vida" pela oportunidade de estágio com os bebês e por ter me ensinado tudo o que sei sobre natação para bebês. E talvez o mais importante, agradeço a minha orientadora, profª Drª Maria Regina Ferreira da Costa que faltando um mês para a entrega da pesquisa, aceitou me orientar e transformou meu trabalho. Professora, muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	VI
1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO DE LITERATURA	4
2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: O MOVIMENTO TEM UM SIGNIFICADO DE RELAÇÃO AFETIVA COM O MUNDO	4
2.2 DESENVOLVIMENTO DE 12 A 24 MESES	9
2.3 AFETIVIDADE: ESTAR DISPONÍVEL CORPORALMENTE	10
2.4 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM	13
2.5 NATAÇÃO PARA BEBÊS	17
2.6 AULA DE NATAÇÃO DOS 12 AOS 24 MESES	23
3. METODOLOGIA	25
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	25
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	28
5. CONCLUSÃO	34
6. REFERÊNCIAS	36

RESUMO

Este estudo teve como finalidade analisar como uma escola de natação para bebês (12 aos 24 meses) fundamenta sua proposta pedagógica. Para tanto foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo de estudo de caso em uma escola de natação da cidade de Curitiba-PR, com entrevista semi-estruturada a uma coordenadora e um professor responsável pelas aulas dos bebês. No presente estudo descrevo as fases do desenvolvimento do bebê segundo Wallon (1995), trato da importância da relação de afetividade tanto no que se refere professor/a-aluno/a como pai /mãe-filho/a. Analiso como são as aulas de natação para os bebês e o que dizem autores como Bueno (1998), Corrêa (1999) e Lima (2003) sobre essas aulas. O estudo demonstrou que o referencial teórico utilizado pela escola é desenvolvimentista, já que trabalha com as atividades de acordo com a faixa etária dos bebês. Mas o professor entrevistado está mais atento ao ritmo e necessidades dos bebês, que é um aspecto importante para o desenvolvimento dos mesmos. Existe uma preocupação, por parte do/a entrevistado/a e da escola, com a segurança dos bebês no meio líquido já que estes devem ter condições de sustentar a cabeça fora da água e mergulhar aproveitando no caso, o reflexo da glote. O presente estudo conclui que não há aprendizagem consciente nessa faixa etária e sim condicionamento e desse modo os/as professores/as utilizam de artifícios como os reflexos glote, pára-quedas entre outros para que os bebês executem os movimentos “natatórios”, por exemplo: cantar músicas para cada movimento que deseja que os bebês executem de modo automático.

Palavras-chave: natação para bebês, aprendizagem, condicionamento.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é uma fase essencial para a criança, já que é a partir daí, com os estímulos adequados, que o indivíduo se forma. Nas diferentes fases do desenvolvimento temos um parâmetro para observar como o bebê se desenvolve.

Assim, saliento que a natação infantil ou atividade aquática infantil contribui para o desenvolvimento do bebê, sendo que um dos três motivos que levam o pai e a mãe a colocarem seu bebê na aula de natação é justamente "... evitar futuros problemas motores..." (CORRÊA, 1999, p. 124). A natação é vista como um bom estímulo motor já que na água o bebê consegue realizar movimentos que não consegue no solo. Ainda segundo Corrêa, os bebês que fazem natação desde cedo dificilmente apresentam problemas motores. Em sua grande maioria, apresentam um ótimo desenvolvimento. Segundo Ferreira (*apud* LIMA, 2003, p. 34):

São inúmeros os benefícios que a natação proporciona aos bebês. Além de melhorar a coordenação motora, proporciona noções de espaço e tempo, prepara a criança psicologicamente e neurologicamente para o auto-salvamento, estimula o apetite, aumenta a resistência cardio-respiratória e muscular, tranquiliza o sono e também previne várias doenças respiratórias.

Diante do exposto acima, as aulas de natação para os bebês devem ser ministradas por profissionais com formação em Educação Física. Porém, no curso de formação inicial, fala-se pouco deste tema já que as aulas enfatizam estilos como crawl, costas, peito e golfinho. Além disso, estas aulas são direcionadas para o treinamento esportivo da natação, não formando os/as profissionais para atuar com os bebês nessa fase do desenvolvimento, priorizando, desse modo, a aprendizagem dos estilos e o treinamento. Esse tema também deveria constar no programa da disciplina do curso, já que é um mercado em expansão; pois a natação para bebês requer uma boa formação para que seus benefícios sejam proporcionados para as crianças.

O interesse pelo tema da natação para bebês surgiu da oportunidade que tive em realizar um estágio com bebês na faixa etária dos 12 aos 24 meses em duas academias de Curitiba desde o início de 2007. Tal experiência despertou em mim curiosidade para a pesquisa tanto para informação sobre o tema como também, para uma melhor realização do meu trabalho com os bebês.

No curso de formação acadêmica não há preocupação quanto ao preparo dos/as profissionais no atendimento dessa faixa etária. Em minha graduação percebi que a natação é tratada como se em nosso mercado de trabalho encontrássemos apenas alunos/as já adolescentes. Assim, encontrei em minha prática grande dificuldade para estruturar as aulas, como por exemplo, fazer um plano de aula e de ensino direcionado ao atendimento dos bebês. Com este estudo procuro acrescentar informações à formação de outros/as acadêmicos/as e até na formação de profissionais da área.

Aliado a isto, o trabalho poderá contribuir para a literatura da área, já que, conforme Lima (2003) a mesma é escassa. As publicações em português são raras. Alguns trabalhos são apenas cópias de trabalhos de autores internacionais, sem realmente adequar o conhecimento para a realidade brasileira, sem acrescentar para a formação do conhecimento.

Pode ser percebido ainda que muitos profissionais da área apresentam pouca experiência, até por falta de um embasamento teórico. “Nos cursos e congressos, o público é formado por acadêmicos e profissionais ainda com pouca experiência por isso, com certa dificuldade de discernir sobre o que é ideal¹...” (LIMA, 2003, p. 23).

A pesquisa teve como finalidade analisar como uma escola de natação para bebês (12 a 24 meses) da cidade de Curitiba-PR trata das questões referentes aos objetivos da natação (segurança, coordenação, afetividade).

No presente estudo enfatizo o desenvolvimento do bebê pelo viés relacional-emocional. Para tanto, me apoiei em Henri Wallon que diz respeito a 1) estágio impulsivo (recém-nascido), 2) estágio tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses), 3)

¹ No meu entendimento não há um ideal, mas saber que aprendemos na relação com o outro.

estágio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses), 4) estágio projetivo (dos 2 aos 3 anos) e 5) estágio personalístico (dos 3 aos 4 anos). Essa identificação é necessária, pois, é através do entendimento das fases de desenvolvimento do bebê que o/a professor/a terá condições de preparar suas ações visando em primeiro lugar o bem estar do bebê.

Um segundo objetivo seria discorrer sobre a afetividade, já que a relação afetiva professor/aluno/a é de grande importância para a realização do trabalho com os bebês. Para tanto, utilizo as concepções de Wallon e Vygotsky já que os autores tratam da afetividade como uma característica importante para o desenvolvimento do bebê por inteiro.

Um terceiro objetivo é o de contextualizar as formas de ensino da natação para os bebês, a princípio em Lima (2003), Bueno (1998) e Corrêa (1999) destacando assim, as formas existentes de preparar e realizar as aulas de natação para os bebês na ótica desses autores, focalizando na compreensão da vivência aquática para os bebês.

E o quarto objetivo é o de analisar qual a finalidade da aula de natação para bebês na escola investigada. Para tanto realizei uma entrevista semi-estruturada com a coordenadora e uma entrevista semi-estruturada com o professor responsável.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL: o movimento tem um significado de relação afetiva com o mundo

Neste item trato do desenvolvimento da criança desde recém-nascido até os 4 anos de idade, enfocando a importância da afetividade para o desenvolvimento do movimento nesta criança.

É através do movimento que a criança faz seu primeiro contato com o meio. Para Mendes é “a primeira estrutura de relação”. (MENDES, 1987, p. 20). O movimento apresenta-se de três formas: deslocamentos passivos ou exógenos, ativos ou autógenos e segmentos corporais. O primeiro é a resposta a estímulos exteriores. Como por exemplo, aprender a engatinhar, a levantar, a sentar. Seria conquistar a maturidade tônica². O segundo “como a resposta do próprio corpo ao mundo exterior, incluindo o mundo dos objetos” (MENDES, 1987, p. 21). Nesta, percebe-se a maturação do sistema nervoso que se apresenta incompleto após o nascimento; o desenvolvimento da inteligência. O terceiro, o aparecimento dos primeiros hábitos da criança (coordenação e psicomotora). Para Wallon, citado por Mendes (1987):

... o movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação afetiva com o mundo [...] que projeta a criança na sua história biossocial. (p. 21)

A tonicidade dos músculos irá sustentar os movimentos. A coordenação é uma resposta do meio passando por três fases: interoceptiva (nutrição),

² “Nível de maturação, da força muscular e das características psicomotoras do indivíduo”. (BUENO, 1998, p. 54).

proprioceptiva (sentido cinestésico) e exteroceptiva (perceptivo-motor), uma dando suporte à outra.

O recém nascido, passa a maior parte do seu tempo dormindo. Quando não dorme, come. Assim, o sono e a nutrição são os dois fatores mais importantes neste momento. As reações de origem interoceptivas destacam justamente a nutrição do bebê. Quando mamam, seus movimentos de lábios, língua, palato e laringe são coordenados. (WALLON, 1995). Existe no recém nascido um reflexo bucal onde, se colocado um dedo, por exemplo, na boquinha do mesmo, ele irá fazer movimentos de sucção.

As reações de origem proprioceptivas destacam a atividade do recém nascido. Segundo Wallon, “O recém nascido evidencia, portanto, um contraste perfeito entre sua atividade de relação, que é nula, e sua atividade funcional, já que em pleno exercício e cujo domínio sobre seu comportamento é completo.” (WALLON, 1995, p. 42). A movimentação do bebê parece totalmente desordenada, espasmos, como se não apresentassem uma finalidade.

As reações de origem exteroceptivas tratam do comportamento funcional do recém nascido e “... exclui toda relação direta e ativa com o ambiente, com o espaço e com os objetos ou fontes de excitação de que ele é povoado.” (WALLON, 1995, p. 47). O corpo ocupa um “lugar no mundo” (WALLON, 1995, p. 47) e esse lugar vai se modificando na medida em que o corpo também se modifica.

Para Gallahue o “Desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente”. (GALLAHUE, 2003, p. 3). Para este autor, é fundamental que o professor entenda o desenvolvimento da criança, para assim, poder realizar um trabalho coerente com a idade dos alunos. Concordo com o autor neste ponto, pois é através do conhecimento sobre o desenvolvimento que o professor/a terá condições de realizar um plano de aula mais coerente com a realidade de seus alunos/as. O autor se posiciona contra a divisão do desenvolvimento em estágios. Além disso, para ele:

O estudo do desenvolvimento deve ser analisado a partir da perspectiva da totalidade da espécie humana. Deve reconhecer, no mínimo, que existe interação entre a composição biológica do indivíduo e suas próprias circunstâncias ambientais peculiares. (GALLAHUE, 2003, p. 4).

Contudo, na concepção walloniana e vygotskyana, essa divisão por fases está presente. Mas segundo Tran-Thong (1981, *apud* TEIXEIRA, 2003) diz que esses dois autores, apesar de dividir em períodos o desenvolvimento da criança, o fazem de forma que existe uma continuidade dos estágios, apresenta assim, uma sucessão. No entanto, os dois autores apresentam diferenças entre si nas suas teorias.

Porém, Piaget (*apud* RAPPAPORT, 1981, p. 63) assinala que o desenvolvimento pode ser conceituado “como um processo de equilibração progressiva que tende para uma forma final, qual seja a conquista das operações finais”.

Cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, mas no geral, as fases são empregadas de forma coerente. Falando do desenvolvimento geral de uma criança ela apresenta quatro determinantes básicos que seriam: “maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio”. (RAPPAPORT, 1981, p. 64).

Para esse desenvolvimento, ela depende da interpretação de outros (das pessoas que a cuidam). Por esse motivo, Wallon diz que a primeira atividade da criança é fazer com que o adulto perceba suas necessidades. (WALLON *apud* TEIXEIRA, 2003). Como são as outras pessoas que identificam suas necessidades, o bebê é guiado por quem o cuida.

Segundo Wallon (1995) a criança deve ser estudada na sucessão das etapas de desenvolvimento caracterizadas pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento, entendidos como sendo desenvolvido primordialmente pelo meio social. Os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon (1995) têm início na vida intra-uterina, caracterizada por uma simbiose orgânica.

Nesse estudo trato do desenvolvimento a partir do nascimento.

1. Estágio impulsivo (recém-nascido): movimentos em forma de espasmos. São descoordenados, porém, afetivos e emocionais. Esses espasmos são os primeiros contatos do bebê com o meio ambiente. É neste momento que o sentimento de afetividade reduz e o importante são as “manifestações fisiológicas da emoção”, (DANTAS, 1992, p. 85), dando início ao psiquismo³. O contato com o meio ambiente (já citado) possibilita a entrada da criança no mundo simbólico, é quando começa a desenvolver a atividade cognitiva. Como o bebê dorme a maior parte do tempo, seus estímulos são mais de ordem interna do que externa. Wallon fala em duas fases: uma centrípeta, predominando o afetivo e uma fase centrífuga, predominando o cognitivo. Neste período, o recém nascido está mais centrípeto, já que só se preocupa com o seu “Eu corporal” (DANTAS, 1992, p. 91), não importando muito com os estímulos vindos do mundo. O desenvolvimento vai surgindo através dos movimentos reflexos e impulsivos; sendo que os impulsivos passam a ter expressão e a partir daí, o bebê começa a desenvolver a afetividade.

2. Estágio tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses): é nesta fase que os espasmos começam a ganhar um significado. A emoção atua na produção dos movimentos e ajuda na “evolução global da criança” (MENDES, 1987, p. 24)

As emoções e movimentos são condutas edificadas pela tonicidade (...) permitindo a edificação das posturas e atitudes. (...) em Wallon aquilo que transforma o fisiológico em psicológico é a tonicidade; daí as suas relações com as emoções, que são ao mesmo tempo, condutas motoras e condutas sociais nas primeiras modalidades de adaptação.

Neste estágio, os estímulos refletem de forma afetiva: “alegria, surpresa e medo” (DANTAS, 1992, p. 92). A inteligência ainda está ligada à afetividade. As movimentações humanas ganham interesse do bebê. Os objetos fornecidos a ele,

³ Wallon (*apud* La Taille, 1992) diz que “psiquismo é uma síntese entre orgânico e social” (DANTAS, 1992, p. 86).

despertam maior interesse. O olhar começa a ter uma direção. O bebê já acompanha com os olhos os movimentos. As mãos ganham sentido, já elege uma como a principal e a outra para o auxílio. A preensão já está mais desenvolvida.

3. Estágio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses): ocorre um aumento da maturidade para a organização das emoções. Onde o movimento começa a ter sentido. A criança, através da percepção, já consegue repetir o que está certo e eliminar os gestos para ela inúteis. Já existe no bebê a consciência de seus movimentos e percebe que sua ação é um retorno da sua coordenação e aprendizagem. É a fase de “Organização das Emoções” (MENDES, 1987, p. 24). O subjetivo domina o afetivo. É a fase da curiosidade, do querer mexer. “... exploração sistemática dos próprios limites ...” (DANTAS, 1992, p. 94).

Agora a criança se conhece de fora para dentro. O simbólico ajuda a transformar a “percepção de si” em “consciência de si” (DANTAS, 1992, p. 94).

4. Estágio projetivo (dos 2 aos 3 anos): projetivo significa simbólico.

... desde que se tenha em mente o fato de que a função simbólica, no início, depende ainda das manifestações motoras que terminará por interiorizar completamente e assim inibir (ou pelo menos inibir as manifestações puramente tônicas). (DANTAS, 1992, p. 93).

A construção do pensamento ainda é frágil. As mímicas, através dos gestos, e a fala, auxiliam nesta construção. Destaca-se, nesta fase, a proximidade do desenvolvimento sensório-motor com o simbólico. (DANTAS, 1992)

São duas as possibilidades de lidar com o real: “... a maneira direta, instrumental, que corresponde à gestualidade praxica, e a maneira simbólica, onde o objeto não é o que é e sim o que significa.” (DANTAS, 1992, p. 93)

A criança tem uma percepção dos objetos através da manipulação; só irá conhecer os objetos se tiver um contato corporal.

5. Estágio personalístico (dos 3 aos 4 anos): o outro como modelo como estímulo para o desenvolvimento da criança. “A diferenciação dos pontos de vista supõe a diferenciação das pessoas: um certo nível de evolução da pessoa é condição essencial para o progresso da inteligência.” (DANTAS, 1992, p. 95).

Nesta fase, a interação, juntamente com a “transmissão de conteúdos através do veículo lingüístico.” (DANTAS, 1992, p. 96) são de extrema importância para o desenvolvimento. Resiste aos objetos, no lugar de confrontar com as pessoas. A criança vive uma crise construtivista, já que passa por uma reconstrução do esquema corporal. É nesta fase que a personalidade da criança está se formando. Constrói a consciência e relaciona-se com as pessoas. (GALVÃO, 1995).

2.2 DESENVOLVIMENTO DE 12 A 24 MESES

Neste apartado trato do desenvolvimento do bebê dos 12 aos 24 meses sob a perspectiva de Henri Wallon.

Para Wallon, (*apud* CABRAL, 2001) é nessa fase que a criança se apropria dos movimentos adaptativos para agir sobre o mundo. Já consegue separar o que deu certo, e guardar para si, o que deu errado, e não mais usar. O objeto não está separado do sujeito, ainda se encontra ligado a ele, ligado as suas atividades. A verbalização existe para um complemento da ação. Confunde o eu com o outro. Na linguagem, confunde os significados, “... a mesma palavra pode se referir a si mesmo, aos outros ou ao objeto.” (CABRAL, 2001, p. 279).

Segundo Wallon “a sensibilidade social da criança constitui, portanto, um fator essencial nessa idade.” (WALLON, 1995, p. 233). Essa sensibilidade já é notada depois dos seis meses de idade, só que em menor intensidade. A partir do momento que a criança consegue se expressar (mesmo que sutilmente), ela relaciona o mundo com os objetos, e essa relação está ligada às relações sensório-motoras.

Falando da afetividade, nesta fase a criança está voltada para o mundo externo, (exteroceptivo). Está em contato com o objeto e surgem várias dúvidas sobre o mesmo (nome, para que servem, como pode ser usado).

Também neste período, a criança começa com o auto conhecimento. Explora o corpo, já sente as diferentes emoções e sensações; estimula e é estimulada pelo ambiente. Quando a criança sente a dificuldade de pegar algo que lhe interessa e não está de fácil acesso, ela desenvolve meios para manusear, ou alcançar o que está despertando seu interesse.

2.3 AFETIVIDADE: estar disponível corporalmente

Ao iniciar esse apartado saliento que a construção do indivíduo e da realidade social é complementar ao processo de apropriação e interiorização da realidade, no qual interagem fatores objetivos (fruto das determinações sócio-econômicas mais amplas) e fatores subjetivos (fruto das idiossincrasias e singularidades dos indivíduos e de suas biografias). Assim ressalto que me baseio especificamente na teoria de Henri Wallon para falar da importância da afetividade no desenvolvimento infantil.

Um recém-nascido não apresenta atividade de relação, ele não tem percepção do mundo externo. Por exemplo, o recém-nascido não fixa o olhar, ele apenas adapta seus olhos a um incomodo de luz. Por volta do primeiro mês de vida, o bebê já segue com o olhar um objeto; com dois meses ou dois meses e meio, se ouve algo, consegue procurar a origem deste barulho com os olhos. (WALLON, 1995).

Do mesmo modo Vygotsky (1996, p. 155) afirma que o bebê não percebe o mundo porque "... os órgãos de percepção da criança ainda não funcionam para ela ...". No primeiro mês, ela tem acesso a poucos fenômenos do seu mundo. Com 2 ou 3 meses, começa a reconhecer os rostos.

De modo que ao tratar da afetividade no desenvolvimento infantil é essencial segundo (MABONEY e ALMEIDA, 2005, p. 17 e 18) agregar a "integração afetiva-

cognitiva-motora”, analisados em conjunto, já que o conjunto afetivo se refere à emoção. O conjunto motor “... oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais ... o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.” No conjunto cognitivo entra tudo o que está relacionado ao conhecimento.

Para o desenvolvimento da afetividade é necessário ter uma relação do corpo com o ambiente e com outro corpo. É essencial estar disponível corporalmente para que a mesma exista. A troca começa em uma relação com o objeto para depois passar para a relação com o outro. Esse outro é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Afirmo que a afetividade é primordial no desenvolvimento do bebê, pois com o nascimento, o mesmo perde a sensação de segurança, que é resgatada nos momentos que ele vivencia com a mãe (ou qualquer outro adulto que substitua a figura materna) “... contatos íntimos da amamentação, do banho, da troca de fraldas ...” (BUENO, 1998, p. 75). Com esse resgate, a criança percebe que depende dela buscar novas sensações prazerosas.

Mesmo que a mãe seja fundamental para o desenvolvimento na socialização do seu bebê, ele não interage apenas com ela. Quando apresentado para o mundo, ele interage, ele socializa, por isso, Santos e Moura (2002) dizem que o bebê é ativo. Wallon (1978, *apud* TASSONI, sem data), diz que a primeira relação do bebê é com o ambiente, com as pessoas que fazem parte desse ambiente.

A emoção é uma representação simbólica assim, se diferencia de outras manifestações de afetividade. Seria uma manifestação subjetiva relacionada com aspectos orgânicos do bebê. De acordo com a Teoria do Desenvolvimento de Wallon, a emoção vem antes da representação e da consciência de si (na criança, essa é a ordem em que aparecem). Assim

... o ser humano desenvolve aptidões de expressão bem antes das de realização: em consequência, a primeira orientação de sua ação e vigilância é com as pessoas e não diretamente para as coisas ... (GALVÃO, p. 72).

A emoção é vista como a primeira relação que o bebê estabelece. É a forma que tem para se comunicar com o mundo. “Através dela iniciam-se as bases das relações inter-individuais.” (CAMARGO, 1999, p. 10).

De acordo com Wallon emoção e afetividade se manifestam através da tonicidade. O corpo exige uma organização do tônus para essas manifestações. Franco e Navarro (1980) dizem que a função do tônus é manter a postura da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento motor. A adaptação do movimento do bebê com o objeto, está ligada ao seu esquema corporal e:

... necesita a su vez del correcto funcionamiento y control de la tonicidad que mantenga un determinado grado de tensión en unos músculos [...] o control tónico está en estrecha relación con el desarrollo del control postural. (FRANCO e NAVARRO, 1980, p. 29)⁴

A afetividade é a outra categoria utilizada por Wallon, sendo a mesma, segundo Bueno (1998, p. 74), o “fator estimulante e necessário em todo desenvolvimento psicomotor é a primeira comunicação da criança com o meio ... devendo permanecer por toda a vida do indivíduo”. As relações são estabelecidas com o corpo, sendo uma troca entre os participantes.

Tendo presente as argumentações acima citadas, é possível dizer que a afetividade é essencial no desenvolvimento da criança, sendo a relação do bebê com a mãe, o primeiro passo para que ela se desenvolva. Entretanto, no útero, essa relação já existe.

O bebê é todo afetivo. Isto porque ele contagia afetivamente todos ao seu redor. Seu choro, seu riso; manifestações que são interpretadas de formas diferentes, dependendo da necessidade, dos desejos de quem o observa. (GALVÃO, 2003). O bebê apresenta uma mudança na emoção. Se estiver sorrindo ou gostando de algo que lhe está acontecendo, pode mudar e manifestar uma

⁴ ... necesita ao mesmo tempo do funcionamento correto e o controle da tonicidade que mantenha um determinado grau de tensão em alguns músculos [...] o controle tônico em relação direta com o desenvolvimento do controle postural.

expressão desagradável. Como se essa sensação de prazer tivesse um prazo, logo virando um desprazer. Esta mudança, segundo Galvão (2003, p. 75) estaria ligada à tonicidade emocional, "... as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade".

2.4 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Neste item trato da relação da afetividade e aprendizagem, levando em consideração que para que a criança se desenvolva, ela não pode ser dividida em partes, seu desenvolvimento deve ser tratado com um todo; tratar a criança por inteiro.

Para uma boa aprendizagem é necessário que ocorra entre o/a aluno/a e o/a professor/a uma relação afetiva. A criança deve desenvolver-se por inteiro e para isso, o trabalho com a mesma deve abordar o envolvimento afetivo e emocional. O cognitivo e o afetivo devem ser trabalhados juntos. Para isso, o/a professor/a deve envolver-se afetivamente com seu/a aluno/a. O espaço destinado para as aulas e as manifestações corporais, também são importantes, "... em primeiro lugar, garante-se o entendimento [...] dos gestos e das fantasias pessoais do aluno ..." (GALVÃO, 2003, p. 84).

Na hipótese walloniana, a emoção influencia no aprendizado, a afetividade, aparece em sua concepção, como fundamental para a formação do conhecimento na criança. As manifestações afetivas da mesma são rodeadas pelo simbólico e pela imaginação. Segundo Barbosa (2006) Wallon acredita que a criança tem contato com o mundo simbólico através da afetividade. Já Vygotsky pensa que essa relação acontece ao contrário, a emoção que irá levar a criança ao mundo simbólico. E ainda de acordo com a concepção de Wallon, o cognitivo e o afetivo devem desenvolver-se juntos. Assim, a relação professor/aluno é essencial para que esse aprendizado seja satisfatório, "... o afetivo relaciona-se intimamente com a aprendizagem,

levando o indivíduo a superar suas dificuldades e desenvolver-se plenamente.” (BARBOSA, 2006, p. 8).

O ensino e a aprendizagem podem ser analisados juntos, o que também leva em consideração a relação professor/aluno, e a afetividade dentro deste contexto é muito importante. Cada aluno/a apresenta uma motivação diferente, cabe ao/a professor/a, “... enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude.” (MABONEY e ALMEIDA, 2004, p. 12).

A criança é movida pelo interesse nas coisas que lhe dão prazer enquanto são realizadas. Por isso, o/a professor/a deve ter essa relação de afetividade com a criança, pois é através dessa relação, que poderá despertar em seu/a aluno/a um maior interesse pelas aulas. (BARBOSA, 2006). Por exemplo, nas aulas de natação, o que o/as alunos/as mais rejeitam, ou sentem medo é de mergulhar. Cabe ao/a professor/a desenvolver uma forma de tornar esse mergulho uma curiosidade, um interesse para assim, o/a aluno/a querer realizar ou pelo menos experimentar essa vivência. Estimular o interesse também é um exercício de afetividade, “... o interesse deve ser estimulado a partir da afetividade, ou seja, do gostar de fazer por prazer, que faz com que a criança persista até conseguir o que quer ...” (BARBOSA, 2006, p. 11).

Mas uma relação afetiva não é apenas beijar, abraçar ou fazer carinho. Algumas crianças sentem a necessidade de que o/a professor/a perceba as coisas que consegue realizar (a partir do aprendizado). E o/a professor/a deve estar atento a estes sinais. (BARBOSA, 2006). O olhar que o/a professor/a coloca no/a aluno/a é muito importante para ele/a. Não esquecendo que a criança não é moldada por ele/a, ela já vem com necessidades independente do trabalho que está sendo realizado.

Se o/a professor/a conseguir que o aprendizado e a afetividade caminhem juntos, ele/a desenvolverá em seus/as alunos/as o gosto pelo o que deve ser ensinado, contribuindo também para a formação da sua auto-imagem. (BARBOSA, 2006).

Na teoria de Vygotsky também aparece à relação aprendizagem afetivo/cognitivo, "... estando os aspectos afetivos intimamente ligados à constituição do pensamento ..." (BARBOSA, 2006, p. 15).

A aprendizagem da criança, na idade dos 12 aos 24 meses, é realizada através da imitação. Demonstra-se o movimento a ser aprendido, a criança imita até que ele seja automatizado. Essa é a primeira experiência do bebê com o movimento que está sendo aprendido. Alguns automatismos são herdados da espécie, necessitando apenas de um contato para que o corpo possa aprendê-los e realizá-los. Ou seja, "... o automatismo não é senão adaptação ..." (WALLON, 1995, p. 56). Imitando, a criança vai se desenvolvendo.

Vygotsky (1998, p. 112) fala da ajuda como uma forma de aprendizagem. Ajuda esta como sendo um auxílio vindo de outra criança ou do adulto na hora de realizar algo que não consegue sozinha. Para isso, apresenta a "Zona de Desenvolvimento Proximal":

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa definição aparece para discutir que duas crianças com idades mentais iguais podem ter aprendizagens diferentes; em tempos diferentes. A zona de desenvolvimento proximal seria o aprendizado que a criança já tem mais ainda não assimilou, "... funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação ..." (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Vygotsky também fala da imitação, concordando que a mesma auxilia na aprendizagem. Ao imitar, o aluno assimila mais rapidamente o que deve ser aprendido. A imitação seria usada nos momentos em que a criança não consegue resolver um problema sozinha.

A brincadeira também é uma forma de desenvolver a afetividade, pois:

A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. (VYGOTSKY *apud* BARBOSA, 2006, p. 16).

É através da brincadeira que a criança realiza seus desejos imediatos, já que na brincadeira, ela pode viajar na sua imaginação e o mundo pode ser e acontecer da maneira que ela quiser.

A brincadeira ajuda no desenvolvimento integral da criança. Em uma mesma brincadeira, a mesma pode experimentar várias sensações, personagens, ou seja, trabalha muito de sua imaginação e aprende com isso. Porém, a brincadeira não deve ser didatizada. Deve ter seu valor nela mesma. (BARBOSA, 2006). Relacionando o assunto com as aulas de natação, o/a professor/a deve tomar o cuidado para não induzir a brincadeira, impedindo assim que a imaginação dos/as alunos/as aconteça. Quando for hora de brincar, a mesma deve ser da vontade do/a aluno/a, não deve ter objetivo estabelecido senão, perderá o caráter lúdico da atividade e não será prazerosa.

Uma forma interessante de trabalhar com o lúdico nas aulas seria proporcionar ao/a aluno/a várias atividades para que a partir daí, eles/as possam escolher quais querem realizar. Mas, apenas proporcionar a escolha e não induzir a brincadeira. A criança irá escolher a atividade através do seu interesse por uma ou por outra. Para Piaget (1975, *apud* BARBOSA, 2006), o lúdico está ligado à afetividade, e a criança irá usar desse sentimento para sua escolha.

Vygotsky (2001, *apud* BARBOSA, 2006, p. 23) diz que “a criança é um ser lúdico”. Por isso, suas brincadeiras irão refletir seus interesses de acordo com a idade em que estão. Também faz uma relação do brinquedo com o brincar, sendo que o primeiro está relacionado ao imaginário e o segundo seria a ação que a criança realiza no brinquedo. Mas para ele, o brinquedo tem regras, “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança, e dessa forma, deve obedecer às regras de comportamento maternal.” (VYGOTSKY, 1998, p. 124). Ou seja, fica

evidente que mesmo na imaginação da criança, as regras de comportamento ou as regras sociais estão presentes.

Observando as brincadeiras de uma criança, percebe-se que, na maioria das vezes, ela sempre é mais velha, já é adulta. Faz o papel da mãe; reproduz com a boneca o que vivencia com a mãe. Assim, dizer que a brincadeira contribui para o desenvolvimento torna-se verdadeiro, afinal as interações que faz quando brinca são significativas, "... pois o aprendizado, e conseqüentemente o desenvolvimento são construídos pelos modelos". (BARBOSA, 2006, p. 24).

2.5 NATAÇÃO PARA BEBÊS

Neste subcapítulo trato da natação para bebês enfocando sempre a relação da afetividade para a realização das aulas.

Partindo do pressuposto de que o bebê não aprende o que lhe é passado e que apenas é condicionado, o estudo não trata a natação para bebês como atividade física. O bebê apresenta reflexos, que são estimulados para a realização das atividades na água. No entanto, estes reflexos são próprios do bebê e será incorporado à medida que vai crescendo. Por esse motivo, é coerente tratar as aulas como vivências aquáticas ou corporais, já que o bebê não apresenta ainda a capacidade de refletir e pensar sobre o que está acontecendo. Segundo Caspersen, (1985 in Dicionário Crítico de Educação Física), atividade física "... é entendida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos do qual resultam dispêndios energéticos." Assim, as aulas podem ser consideradas como um condicionamento e não como uma aprendizagem.

A natação para os bebês pode ser considerada como a primeira vivência de uma atividade prática para a criança. Segundo Lima "A natação para bebês é, em se tratando de atividade física orientada, a primeira experiência sistematizada a que são submetidas às crianças". (LIMA, 2003, p. 16). Damasceno (*apud* BUENO, 1998) define a natação como "um desporto estruturado e regulamentado que busca obter registro de tempos cada vez mais inferiores por meio de um treinamento metódico,

individualizado e específico”. (BUENO, 1998, p. 119), conceituando a natação de uma forma mais tradicional.

São muitas as definições para a natação. Bueno denomina a natação como “atividade aquática” (BUENO, 1998, p. 119), e complementa que:

... dependendo da forma vivenciada, pode ser um importante canal de socialização e realizada com prazer, em que cada indivíduo envolvido pode descobrir e aperfeiçoar sua personalidade, mesmo no aspecto competitivo.

A atividade aquática para os bebês não pode ser vista como relação ensino/aprendizagem, já que como foi dito anteriormente, a relação das aulas está enfocada para o aprendizado condicionado. Por exemplo, quando se trabalha a pernada com o bebê, uma música pode ser um instrumento utilizado para a prática do mesmo, sendo que a música em questão, deve lembrar o movimento trabalhado. Assim, quando o/a professor/a começar a cantar a música (depois de algum tempo usando este artifício) o bebê irá saber, através da música, qual é o movimento que ele deverá realizar. Alguns alunos são acostumados a baterem as pernas com determinada música, por exemplo, “Marcha soldado” (marcha soldado, cabeça de papel, quem não marchar direito, vai preso no quartel, o quartel pegou fogo, a polícia deu sinal, acode, acode, acode a bandeira nacional). Sendo assim, sempre que estes/as alunos/as ouvirem seu/a professor/a cantar esta mesma música, saberão que é hora de bater as pernas. Isto é, se o/a professor/a pedir para que batam as pernas, eles/as não saberão o que fazer, não tem esse discernimento, esse entendimento do significado da ação. Mas, sabe que quando esta música é cantada, eles/as deverão realizar aquele movimento aprendido, ou seja, condicionado. Isto estaria relacionado com a aprendizagem por condicionamento. Por isso, a aula de natação condiciona o bebê.

Contudo, a água é familiar para o bebê, já que como feto, ficou envolvido pelo líquido amniótico dentro da barriga da mãe.

Concomitantemente, as aulas de natação para bebês, mais do que possibilitarem à criança salvar-se de situações de afogamento, promoverão uma adaptação ao meio aquático desde cedo, o que irá favorecer a relação do sujeito com a água ao longo de toda a vida. Isto porque a água será um meio privilegiado para experimentar novas sensações, novos comportamentos motores e estimular os diversos sentidos. (BARBOSA, apud LIMA, 2003, p. 16)

Todo bebê gosta do meio líquido, é natural do mesmo, salvo algum distúrbio. A relação que ele tem com o meio líquido vem desde o tempo intra-uterino. Ou seja, imergir na água, atinge o inconsciente de forma que a criança crie várias fantasias ligadas à mãe. Esta vivência pode ser diferente de criança para criança (intensa, positiva e negativa). Pode ser um prazer para umas e um medo para outras. (LAPIERRE, 1997)

A relação do bebê com a mãe cria uma imagem dessa mãe e que pode ser vivida na água de duas formas: “como a boa mãe que envolve e contém ou como a má mãe que sufoca e absorve.” (LAPIERRE, 1997, p. 3).

Muitos são os questionamentos sobre a natação com os bebês. A idade para o começo desta prática é um deles. Velasco (1994) diz que o início deve ser aos 3 meses, pois com essa idade o bebê já apresenta anticorpos para a entrada na água e já consegue sustentar a cabeça. Outros acreditam que deve ser a partir dos 6 meses. Para Corrêa, 6 meses seria a idade ideal “... porque nessa idade a criança, que está com a vacinação em dia, protegida de doenças transmitidas através do contato com outras, encontra-se normalmente liberada pelo pediatra para freqüentar piscina ou praia.” (CORRÊA, 1999, p. 122). Para Amaral (1980) deve ser aos 6 meses ou até antes. Porém, não muito tarde, já que para ele, aos 6 meses a experiência que o bebê teve no útero está mais próxima do que se a criança começar a natação aos 2 anos, por exemplo. Isso reforça o comentário anterior sobre o condicionamento.

As atividades devem ser realizadas com o pai ou a mãe (que entram junto na piscina e seguram o filho realizando neles as atividades), supervisionados/as por um/a professor/a, até os 35 meses de idade. A presença da mãe ou do pai se faz necessária, pois, para o bebê a situação não é muito confortável (no seu início). O ambiente é novo (a piscina), o/a professor/a é desconhecido. Para Lima (2003, p. 21) esse é um momento que a mãe tem com seu filho. Com a correria do dia-a-dia, sobra pouco tempo para mãe e filho. “A aula com o filho acaba sendo mais um momento de intenso convívio e troca de afetividade”.

Falando em convívio social, a aula será o contato do bebê com o mundo (considerando como mundo tudo o que não é familiar). O/A primeiro/a professor/a, os primeiros coleguinhas e, para a mãe, o convívio com outras mães é a oportunidade de trocar experiências sobre a maternidade. (LIMA, 2003). Por isso, a aula deve ser prazerosa e motivante. Para a mãe, é a volta da relação com o seu corpo, que durante a gestação passou por grandes transformações.

Observando os bebês nas aulas, pode ser percebido que o gosto é parecido. O interesse pelos mesmos brinquedos, por exemplo. Eles passam pelas mesmas fases contribuindo assim, para o desenvolvimento do sentar, falar, entre outros. (CORRÊA, 1999).

Dentre os motivos que levam os pais a colocarem seu bebê na natação, Corrêa destaca três deles como sendo os mais comuns: “Evitar acidentes em piscinas; melhorar a saúde dos bebês e evitar futuros problemas motores”. (CORRÊA, 1999, p. 122). Para evitar os possíveis acidentes, no bebê deve ser estimulado o bloqueio da glote (reflexo este que o bebê apresenta até mais ou menos 6 meses de idade). Assim, se o bebê cair na água, terá como esperar (por pouco tempo) que seu responsável o tire de lá. Para trabalhar este reflexo, pode ser utilizado um artifício que consiste em soprar o rostinho do bebê (o sopro deve ser realizado de forma que atinja o nariz e a boca). Ao soprar, o bebê irá bloquear a respiração podendo assim, ser mergulhado sem que engula água. Ainda, antes de usar deste artifício, um comando deve ser dado, pois o bebê irá perder este reflexo com o tempo, mas ao comando ele atende. Por exemplo, contar até 3 antes de soprar e mergulhar. Quando não tiver mais o reflexo, a criança saberá que irá mergulhar no momento em que for contado até 3 para ela. Assim, o/a professor/a dá o comando “vamos mergulhar”, conta até 3 e mergulha a criança, e esta mergulha e não engole água.

Ainda no aspecto da segurança é importante aprender a segurar objetos também é muito importante, assim o bebê pode se agarrar em alguma coisa (na borda da piscina, por exemplo), ganhando tempo até que alguém o tire de lá. (CORRÊA, 1999). Para esta vivência de segurar em algo, pode ser cantada uma música que o faça lembrar deste momento, como por exemplo “Passeando no

Caninho" (1, 2, 3 passeando no caninho; 4, 5, 6 uma mão de cada vez; 1, 2, 3, só falta um pouquinho; 4, 5, 6, pra chegar lá no finzinho). Com esta música, o bebê passeia segurando em um caninho que está fixado na borda da piscina. Com o passar das aulas, o mesmo consegue segurar e passear sozinho por este caninho, mas sem a presença da música, ele não sabe realmente o que deve fazer. Neste momento fica bem evidente a aprendizagem por condicionamento, já que o bebê não entende a atividade como um movimento aprendido ou uma capacidade adquirida de modo consciente, ele apenas reproduz aquele movimento que sempre é feito ao ser cantada esta música.

No que se refere a melhora da saúde, os pais acreditam que problemas respiratórios serão resolvidos com as práticas na piscina. Segundo Corrêa (1999) a melhora nas crises de bronquite ou asma só acontece com o aumento da resistência da criança. Em relação à melhora motora, o mesmo autor, relata que crianças que praticam a natação ou atividades aquáticas desde cedo, apresentam menos problemas motores e um melhor desenvolvimento. Afinal, na piscina, o bebê consegue realizar movimentos que em solo não realiza ainda. (devido a ação da gravidade e ao seu baixo peso específico que se diferencia)

Moreno e Paula (2005) também citam a segurança e a socialização. Apresentam outras justificativas para a importância da natação com os bebês, por exemplo, a relação do medo no bebê (medo da água ou outro que faça parte do seu mundo, mas que é desconhecido); o autoconhecimento e o autocontrole. Ainda segundo os autores:

... o bebê ao nascer tem uma série de reflexos que deixam de observar-se nos seis primeiros meses de vida. Esses reflexos se são exercitados adequadamente podem se transformar em reflexos condicionados e atos voluntários. Durante seu primeiro ano de vida se lhes proporcionamos um meio aquático adequado conserva seu gosto pela água, reforça seu reflexo de apneia e adquire sentido do equilíbrio estático na água (pelo seu baixo peso específico) Moreno e Paula (2005, pág. 56).

Fontanelli (1990, *apud* MORENO e PAULA, 2005) discorre sobre esses reflexos que seriam: reflexo de mouro, reflexo palpebral, reflexo de busca, reflexo

tônico cervical simétrico, efeito visual de precipício, resposta de Jerônimo, reflexo tônico cervical assimétrico, reflexo de pára-quedas, reflexo do engatinhar, reflexo da apneia, reflexo natatório. Abaixo específico cada um desses reflexos:

1. Reflexo de mouro: facilita a flutuação dorsal do bebê;
2. Reflexo palpebral: consiste em manter os olhos abertos dentro da água como forma de orientação;
3. Reflexo de busca: correção da cabeça na posição dorsal;
4. Reflexo tônico cervical simétrico: manter a cabeça erguida com as vias respiratórias fora da água. É o início da volta da cabeça para fora da água depois do mergulho;
5. Efeito visual do precipício: permite que o bebê incline o corpo para trás e para frente;
6. Resposta de Jerônimo: favorece o mergulho. É o impulso de jogar-se na piscina;
7. Reflexo tônico cervical assimétrico: facilita trocar da posição ventral para a dorsal;
8. Reflexo de pára-quedas: auxilia na entrada da cabeça na água no momento do mergulho;
9. Reflexo de engatinhar: esse reflexo favorecerá mais tarde, se o bebê continuar na natação, para o aprendizado do estilo peito;
10. Reflexo de apneia: consiste no bloqueio da respiração no momento do mergulho. Aparece com o nascimento desaparecendo por volta dos 6 meses de idade;
11. Reflexo natatório: seria um movimento parecido com o nado crawl. Segurando o Bebê pelo abdômem, ele irá movimentar os braços e pernas.

Esses são os reflexos apresentados pelo bebê, caso o mesmo não apresente alguns desses reflexos, pode ser um aviso de que algo no desenvolvimento está errado.

Às vezes o bebê se desinteressa pelas aulas, o que pode ser causado por vários motivos, como por exemplo, um trauma na aula, birra, entre outros. Neste caso, não deve ser forçado. A aula deve mudar o estímulo para tentar agradar o bebê e o motivo do desconforto deve ser descoberto. Mas, sendo a experiência aquática prazerosa “os estímulos referentes ao meio líquido sendo positivos, armazenarão em seu subconsciente a idéia de prazer e de agrado à idéia de estar na água”. (BUENO, 1998, p. 120).

2.6 AULA DE NATAÇÃO DOS 12 AOS 24 MESES

Neste item trato da natação para bebês direcionando para a idade em questão (12 aos 24 meses), contextualizando como a mesma está sendo tratada nos dias de hoje.

Há muitas maneiras de se trabalhar a natação para o desenvolvimento do bebê, segundo Corrêa (1999, p. 124):

Podemos prepará-la (a criança) para dominar a posição sentada, tonificando-lhe a musculatura; para a conquista da posição de pé, fazendo com que ela perceba o papel e o apoio dos pés; para andar, facilitando-lhe a busca de equilíbrio.

Não se pode forçar uma criança para que ela apresente todos esses desenvolvimentos. A aula deve ser prazerosa e no tempo da mesma, já que “Esta é a idade em que a criança experimenta o prazer que lhe proporciona a atividade motora”. (CORRÊA, 1999, p. 128). Neste período, sente vontade de fazer tudo sozinha, e com o incentivo do/a professor/a, observa-se progressão.

Para as aulas de natação para os bebês, geralmente faz-se o uso de uma plataforma, (isso quando a piscina não é a apropriada para as aulas), que é onde o bebê pode andar e dependendo do tamanho até sentar. É um lugar da piscina onde ele pode ficar em pé sem precisar estar no colo ou agarrado a alguma coisa. Nesta plataforma pode-se trabalhar a caminhada, pode fazer bolinhas, pode colocar as crianças para bater as pernas (segurando na parte alta da plataforma), enfim, vários estímulos. Corrêa relata vários objetivos que podem ser realizados com as crianças nesta faixa etária. Como exemplo a caminhada no platô (plataforma), ficar sozinho envolvido por uma bóia, “deslocar-se com flutuadores sem o auxílio do professor” (1999, p. 128). Trabalhar localização das partes do corpo (em forma de brincadeira), imitação dos gestos, busca de objetos pela piscina, busca de objetos submersos na piscina, fazendo o bebê mergulhar, bater pernas, fazer bolinhas (CORRÊA, 1999). Se o bebê não apresentar muito interesse em bater as perninhas, o/a professor/a pode jogar alguns brinquedos na piscina e deve pedir para que o bebê pegue. Assim, na busca pelos brinquedos, ele poderá ir batendo as perninhas. Para a flutuação, estando o mesmo fora do colo do/a professor/a, pode ser utilizado o macarrão⁵, sendo que o/a professor/a passa o bracinho do bebê por cima do macarrão e no começo pode puxar o bebê pela mãozinha e, com o passar do tempo, o bebê poderá flutuar sozinho.

Como já me referi anteriormente, é nesta fase que o bebê sente-se independente, sendo assim, essa independência deve ser incentivada pelo/a professor/a. Corrêa sugere que o bebê entre e saia sozinho da piscina, que realize saltos de cima da plataforma e de fora da piscina.

⁵ O macarrão é um flutuador, feito de isopor. Na maioria das vezes é curvado e colorido, para chamar a atenção das crianças.

3. METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

No presente estudo, de cunho qualitativo de caso, realizei entrevistas com a coordenadora e um professor de uma instituição destinada ao ensino da natação para bebês. Para a realização das entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas.

A pesquisa qualitativa, segundo Negrine (1999) não trabalha com generalizações. Ainda segundo o autor, “Isso significa que as inferências que se produzem a partir do processo investigatório se traduzem em hipótese de trabalho, que se refere a um contexto particular.” (p. 61). O trabalho tem como base de investigação a descrição, a análise e a interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

A entrevista é uma forma de obter informações sobre o que está sendo pesquisado e através do diálogo ou conversa com as pessoas investigadas. De modo que, com o roteiro organizado pelo/a pesquisador/a, podem surgir questões no decorrer da entrevista que poderão ser tomadas como importantes para a discussão do mesmo. (NEGRINE, 1999).

Segundo a classificação de Cohen y Mañion (*apud* NEGRINE, 1999, p. 73) a entrevista se encaixa nas “menos formais”. Que seriam as entrevistas que mesmo com um roteiro, podem ser modificadas, as questões podem ser explicadas e até mudadas completamente. Também se classifica como semi-estruturada, onde o instrumento é pensado, porém podem ser realizados questionamentos que não estavam previstos no roteiro.

Para a realização desse estudo as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para a análise. No entanto, a discussão dos dados se deu na forma de relato.

A pesquisa é também, um Estudo de Caso onde segundo Molina (1999, p. 96), "... somente alguns aspectos poderão ser contemplados na sua investigação". Na área da Educação, este tipo de pesquisa é pouco comum. Ainda segundo a autora, na Educação Física, é menos comum ainda. O Estudo de Caso pode ser conceituado como "... a análise de um exemplo em ação. Também pode ser definido como um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição." (WALKER, *apud* MOLINA, 1999, p. 96).

Segundo as definições para classificar um Estudo de Caso, a pesquisa pode ser considerada como: indutiva onde as afirmações apresentadas na investigação estão presentes no próprio contexto. Não trabalha com hipóteses pré-determinadas, já que estas evoluem durante o estudo. O estudo de caso pode tratar de um único caso, quando o estudo analisa apenas uma unidade; é descritivo, quando os objetivos são bem detalhados no trabalho. Não trabalha com hipóteses fixas. (MOLINA, 1999). Para a pesquisa em Educação, o Estudo de Caso pode ter como objetivo compreender uma ação educativa, apresentando um caráter específico.

Este tipo de estudo possibilita uma interação teoria-prática interconectado com a realidade.

3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo foi realizado em uma escola da cidade de Curitiba PR que oferece a natação infantil na faixa etária dos 12 aos 24 meses. A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora responsável pela natação infantil. Uma segunda entrevista com o professor da aula de bebês. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, sendo as mesmas gravadas e transcritas para a análise.

3.3 INSTRUMENTOS

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com questões abertas com a coordenadora e com o professor. Os seguintes aspectos foram tratados:

Entrevista coordenadora:

1. Objetivos das aulas com os bebês;
2. Proposta para as aulas dos bebês;
3. Quem é e qual a formação do/a professor/a responsável;
4. Espaços para as aulas.

Entrevista professor:

1. Objetivos do professor para a realização do trabalho com os bebês;
2. Duração das aulas;
3. Materiais;
4. Relação pai/aluno.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a realização deste estudo fiz duas entrevistas que passo a analisá-las nesse apartado, uma das entrevistas foi realizada com a coordenadora e a outra entrevista com um professor, ambos trabalham com natação para bebês na cidade de Curitiba-PR. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas conforme os objetivos do estudo.

Quando questionei ao entrevistado/a qual o objetivo das aulas de natação para bebês, tanto a coordenadora como o professor responderam que o objetivo principal da aula é a segurança. Esse modo de pensar está relacionado com o que diz Corrêa (1999) já que a segurança é um dos motivos que levam os pais a procurarem as aulas de natação para os bebês. Além da segurança, esse autor também fala das questões relacionadas à saúde e a prevenção de problemas motores, como por exemplo, falta de coordenação motora. Contudo, a resposta da coordenadora está voltada somente para a questão da segurança e ao trabalho da coordenação. De acordo com Barbosa (*apud* Lima, 2003) a segurança é o principal para o trabalho com o bebê. A aula deve possibilitar ao bebê a conseguir, com o passar do tempo, se salvar de afogamentos. Para Corrêa (1999) a segurança também deve ser o principal a ser trabalhado nas aulas. O mesmo autor diz que o bebê deve vivenciar o mergulho (bloqueio da glote) e ser estimulado a segurar em algo. Pois, se cair em alguma piscina, poderá se segurar até que alguém chegue e o ajude a sair. Isto é, sabendo mergulhar ao cair na piscina o bebê não se assustará ou entrará em desespero tão facilmente. Esse autor também destaca a melhora na coordenação motora, pois os bebês que realizam atividade aquática desde cedo, apresentam um desenvolvimento motor melhor e menor possibilidade de ocorrer problemas motores mais tarde. Afinal, na piscina, ele pode realizar coisas que não realiza no solo, pois no meio líquido são as forças de empuxo que atuam sobre o corpo.

A questão da segurança é realmente uma, senão a mais, importante nas aulas. Afinal, o trabalho com os movimentos para que o bebê consiga, mas para frente se locomover no meio líquido, também leva em consideração o fato de o mesmo se sentir seguro para a realização das aulas. Ao observar uma aula, tal preocupação é evidente. De modo que quando o bebê chega para sua primeira aula, ele está completamente inseguro. Mesmo no colo da mãe ou do pai, a água nos primeiros momentos proporciona uma sensação de insegurança. Passando o bebê para o/a professor/a isso também acontece, já que para o bebê se sentir seguro ele precisa confiar, e o/a professor/a é para ele, uma pessoa desconhecida. Depois de estabelecer uma relação de segurança é que o trabalho com os estímulos começa. Após esse primeiro aspecto, iniciam-se as atividades para que o bebê sustente o pescoço (segurar o bebê de frente e balançar em decúbito dorsal, por exemplo). Este exemplo será importante para quando o bebê for começar a bater as perninhas, já que para a realização deste movimento o mesmo deve sustentar o pescoço fora da água.

O professor comentou com detalhes os objetivos da natação para bebês, que seriam segurança, coordenação e natação. Sobre segurança, especificamente se referiu sobre sustentar na água, flutuar com o rosto livre e conseguir chegar a um ponto seguro. Para a coordenação trabalha com a imagem e esquema corporal e na sequência com a natação trabalha o mergulho, adaptação ao meio líquido, flutuação, deslize. Por exemplo, vivências que proporcionem conhecer as partes do corpo. Músicas que falam das partes do corpo quando está realizando alguma atividade ajuda nesse intuito. “O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa e não lava o pé porque não quer, mas que chulé”, pode ser utilizada para bater a perna. Existe uma música que fala de vários movimentos: “é hora de nadar, é hora de alegria, é só acompanhar o que diz a melodia. Vamos bater na água, PÁ PÁ PÁ PÁ. Vamos bater o pé PÉ PÉ PÉ PÉ. Vamos fazer bolinhas – e alunos/as, pais e professores/as, fazem bolinhas.” Assim, o/a aluno/a irá identificando melhor seu corpo.

Já no que se refere às fases de desenvolvimento do bebê, o professor diz que utiliza as mesmas como uma espécie de guia para o desenvolvimento na estruturação das suas aulas. Porém, como a literatura trata do assunto de uma

forma muito fechada, o professor diz que não segue exatamente por esse caminho. De acordo com sua fala, o estímulo dos pais é muito importante para o desenvolvimento dos filhos. Ou seja, na teoria o bebê pode estar apto para realizar certo movimento que na prática não ocorre. Por isso, o professor salienta que essas fases são apenas orientadoras do seu trabalho. Por exemplo, quando quer saber sobre quais reflexos a criança deve apresentar, é na literatura que ele irá se basear. Segundo Moreno e Paula (2005): “Esses reflexos se são exercitados adequadamente podem se transformar em reflexos condicionados e atos voluntários.” (p. 56). Ou seja, o professor utiliza da teoria para o direcionamento do seu trabalho, mas tem como certo que as vivências do dia-a-dia, com os/as alunos/as, é que irá mostrar qual a forma de trabalhar com os mesmos. Portanto, cada aluno/a apresenta um ritmo de desenvolvimento diferente. Depende muito dos estímulos que ele/a recebe e também, se ele/a não apresenta nenhum problema motor, cognitivo. Sendo assim, as fases devem ser norteadoras do trabalho do/a professor/a, mas sempre tendo em mente que este ritmo pode ser diferente. A fala do professor deixa evidente que ele não é desenvolvimentista. No entanto, esta fala só foi percebida na entrevista com o professor. A fala da coordenadora não apresenta a mesma concepção. Assim, o professor se estrutura na filosofia da escola para as suas aulas, mas, trabalha com as suas concepção, respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento dos/as seu/as alunos/as. Alunos/as com idades iguais, podem ou não realizar as mesmas atividades. Um aluno de 1 ano e 6 meses faz muitas atividades na piscina: mergulha, bate a perna sozinho (sem o/a professor/a ter que bater segurando na perna dele), sobe e desce do tapete sem ajuda, corre pela plataforma, mergulha sozinho para pegar objetos que estão submersos na plataforma. Enfim, ele vivenciou todos esses estímulos desde seus 3 meses. Já um aluno de 2 anos, que está a mais ou menos 3 meses fazendo aulas de natação, não se sente seguro para realizar o mergulho. Todos os educativos para o mergulho foram trabalhados: fazer bolinhas na água, deixar cair água sobre a cabeça, molhar o rostinho. A diferença está no estímulo que os dois receberam. Eles estão na mesma fase de desenvolvimento, sensório motor (dos 12 aos 24 meses), porém, não realizam os mesmos movimentos prescritos para essa fase.

Com relação a duração das aulas para os bebês o professor disse que estas ocorrem duas vezes por semana (terças e quintas) com a duração de 30 minutos, sendo 25 minutos de exercícios e 5 minutos livres com os brinquedos. Este momento reservado para a brincadeira é de total importância da aula. Na brincadeira, como já foi dito, a criança se desenvolve por inteiro. Ela trabalha muito sua imaginação. No entanto, a mesma deve ser livre para que a criança tenha a oportunidade de trabalhar seu imaginário. Segundo Barbosa (2006) a brincadeira deve ter seu valor nela mesma.

Ao questionar sobre a proposta pedagógica, a coordenadora afirmou que existe uma para cada piscina, com objetivos gerais e específicos para as fases. É montado pelos/as coordenadores/as e pelos/as professores/as. Isso mostra que a proposta é fechada. Ela segue as fases, ou pelo menos se baseia nas fases de desenvolvimento do bebê, podendo ser classificada como desenvolvimentista.

No que se refere aos materiais usados, o professor disse que existe uma variedade. Por exemplo: os flutuadores (que são utilizados para o transporte dos/as alunos/as pela piscina), diversas bóias, macarrão, plataforma, todos esses materiais são coloridos, macios, pequenos e fáceis de levar a boca. Alguns são tão pequenos que o bebê pode até engolir. Citou, também, o próprio espaço da piscina. A piscina tem três espaços: a escada (para a entrada dos/as alunos/as), o platô (que seria uma parte rasa onde os/as alunos/as ficam sentados aguardando a realização das atividades) e o poço (que seria a parte mais profunda onde se realizam as atividades). Os mergulhos e batidas de pernas, por exemplo, são realizadas no poço. A piscina ainda contém um cano (nas laterais e na parte oposta ao platô) onde pode ser trabalhado o segurar. Atividades com música, como por exemplo, "1, 2, 3, passeando no caninho; 4, 5, 6, uma mão de cada vez; 1, 2, 3, só falta um pouquinho; 4, 5, 6, pra chegar lá no finzinho⁶." Esse tipo de atividade trabalha a questão de segurar em algo na piscina caso a criança caia e tenha que esperar até alguém chegar. Essa volta pela piscina cantando a música, trabalha bem a questão de abrir e fechar a mãozinha e de conseguir se segurar sozinha. Segundo Corrêa

⁶ Esta música também se encontra na revisão da literatura no item 2.5 NATAÇÃO PARA BEBÊS.

(1999), segurar em algo, também faz parte dos objetivos para o trabalho com a segurança. O espaço é bem colorido. Existem muitos desenhos nas paredes (desenhos de peixes, golfinhos, enfim, relacionados ao fundo do mar). Existe, também, algumas coisas penduradas na parede: peixes, golfinhos, caranguejo, que servem para chamar a atenção dos bebês.

O espaço dedicado para as aulas é bastante infantil. Segundo a coordenadora da escola, este espaço (da piscina infantil) foi criado para a prática da natação para bebês. A piscina foi construída exclusivamente para este fim. O proprietário da academia adaptou a piscina, pois esta era utilizada para o trabalho com portadores de necessidades especiais. A piscina que ele observou continha a escada, o platô, o cano e a parte mais funda. Percebeu que esta estrutura era ideal, na concepção dele, para o trabalho com os bebês.

Quando questionado ao professor sobre a presença dos pais, o mesmo disse que os pais (sendo os pais, o pai ou a mãe) devem entrar na piscina até o bebê completar 1 ano e 8 meses. Para Lima (2003) este é um momento de mãe e filho/a, já que na correria do dia-a-dia, sobra pouco tempo para os dois. "A aula com o filho acaba sendo mais um momento de intenso convívio e troca de afetividade". (LIMA, 2003, p. 21). Como o ambiente é desconhecido (ou novo), o bebê não se sente seguro para as aulas. Assim, a presença da mãe ou do pai é muito importante, principalmente para o seu desenvolvimento. No entanto, para que os pais saiam das aulas, o bebê deve ter uma relação de afetividade com seu/a professor/a. Só assim, o bebê irá confiar (se é que confiança é a palavra certa) nesta pessoa que irá conduzir suas aulas. A relação de afetividade parte do princípio que a pessoa que irá se relacionar afetivamente, deve estar corporalmente disponível para isso. Esse processo de saída dos pais da piscina, também irá contribuir para a socialização do/a aluno/a, já que o processo de socialização está ligado ao da afetividade. Esta idade de 1 ano e 8 meses na verdade é o início da adaptação sem os pais. Quando chega nesta idade, o professor começa a trabalhar mais tempo com as crianças. Os pais saem das aulas alguns minutos mais cedo; não ajudam tanto na realização das atividades. Com o passar do tempo, deixam o bebê e não entram mais na água, mas ficam um pouco ali por perto. Mais tarde, os bebês são deixados com o professor e os pais não mais acompanham as aulas de dentro do ambiente da piscina. O

professor comentou também, que o tempo de adaptação de cada criança é respeitado. Neste momento, as aulas devem ser ainda mais atrativas, devem despertar o interesse no bebê em permanecer nas aulas mesmo sem a presença do seu pai ou da sua mãe. Agora, ele irá ter apenas o/a professor/a e seus/as amiguinhos/as na piscina. A idade de 1 ano e 8 meses é apenas uma data onde este trabalho deve ser começado. Mas vai depender de criança para criança quanto ao tempo de duração desta adaptação. Nesta fala o professor afirma não ser desenvolvimentista, pois mais uma vez ele coloca o tempo de desenvolvimento do aluno como sendo o norteador do seu trabalho. O professor salienta ainda que se uma criança de 2 anos começa na escola, ela já entra sem o pai ou a mãe desde o primeiro dia de aula.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar como uma escola de natação para bebês (12 a 24 meses) da cidade de Curitiba-PR enfoca os objetivos para esse trabalho.

De acordo com as informações e análises obtidas é possível dizer que a proposta para a natação para bebês na escola investigada apresenta três (3) objetivos principais, que são: segurança, coordenação e os relacionados à saúde e estes objetivos.

Conforme as informações obtidas o trabalho com a segurança é essencial para as aulas com os bebês, já que ele deve estar seguro no ambiente aquático.

Contudo, com o desenvolvimento dessa monografia pude perceber que ao afirmar que a graduação não prepara os/as alunos/as para o trabalho com a natação infantil, estava equivocada. O/A professor/a deve ter noção das fases do desenvolvimento da criança; deve conhecer quais os reflexos por ela apresentados; deve discernir quais estímulos podem ser trabalhados com os bebês. Ressalto que tais assuntos não foram tratados na disciplina de natação, mas na disciplina de Controle e Aprendizagem Motora e as de cunho pedagógico. Assim, dizer que a graduação não forma profissionais capacitados para o trabalho com os bebês é um erro. Mesmo porque pude compreender com o estudo que nessa faixa etária é de fundamental importância a relação de afetividade mãe-bebê, pai-bebê, professor/a-bebê para o desenvolvimento harmonioso do bebê. Constatei na escola investigada que a proposta de natação para a faixa etária estudada está enfocada para o condicionamento do bebê ao estímulo fornecido. E aqui acredito que deveríamos questionar o trabalho realizado com os bebês perguntando se é isso mesmo que queremos fazer, ou seja, dizer que ensinamos os bebês quando na verdade os condicionamos. Também é importante ressaltar que o professor responsável pelas aulas dos bebês não se fixa nas fases do desenvolvimento para planejar suas aulas. Seu trabalho está focado para as necessidades percebidas dos próprios bebês.

Antes de qualquer coisa, o presente estudo tratou do desenvolvimento do bebê como um todo, não enfocando apenas a concepção desenvolvimentista para a

estruturação das aulas. Já que essa pode limitar o trabalho desenvolvido de acordo com o que nos sugere Vygotsky e Wallon. Além do que, não acredito que o desenvolvimento aconteça em compartimentos estanques: motor, emocional, cognitivo, afetivo, social.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Célio Carneiro. **Natação para bebês: iniciação desportiva?** 1980. 39 f. Monografia (especialização em treinamento desportivo). 39p. UFPR; Curitiba.

ANTONIO MORENO, Juan y LUCIANE DE PAULA. **Estimulación acuática para bebés.** Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Noviembre, noviembre, 2005. n. 20, p.53-82.

BARBOSA, Márcia Helena Sabino. **A afetividade e o lúdico como elementos essenciais do desenvolvimento infantil.** 2006. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2006

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotoras com atividades aquáticas.** São Paulo: Lovise, 1998.

CABRAL, Suzana Veloso. Teorias evolutivas. In: **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001. p. 219-282.

CAMARGO, Denise. **Emoção, primeira forma de comunicação.** Interação, Curitiba, v. 3, p. 09 a 20, jan./dez. 1999.

CORRÊA, Célia Regina Fernandes. Atividades aquáticas na primeira infância. In: CORRÊA, Célia Regina Fernandes. **Escola de natação: montagem e administração, organização pedagógica, do bebê à competição** – Rio de Janeiro: Sprint, 1999. p. 115-149.

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos** / David L. Gallahue, John C. Ozmun; trad: Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola alternativas teóricas e práticas). p 71- 88.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: ed. Unijuí, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LAPIERRE, André. A psicomotricidade no meio aquático. In: **I SIMPÓSIO DE PSICOMOTRICIDADE AQUÁTICA**, 1, 1997, Curitiba. *Anais*. Curitiba: 1997. p. 1-41.

LIMA, Edson Luiz de. **A prática da natação para bebês**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2003. 118 p.

MABONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo, 20, 1º sem. De 2005, p. 11-30.

MENDES, Nelson. Wallon - Prelúdios psicomotores do pensamento. In: **Escola, escola, quem és tu**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 20-34.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e NETO, Vicente Molina. (org) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS/Sulinas, p. 95-105. 1999.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva e NETO, Vicente Molina. (org) **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: ed. Universidade/UFRGS/Sulinas, P. 61-94. 1999.

PEDRO FRANCO, Tarragó y FERNANDO NAVARRO, Valdivieso. **Natación: habilidades acuáticas para todas las edades**. Barcelona: Hispano Europea, 1980.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad: Maria Alice Magalhães D'Amorim. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2019T.PDF>. Sem data. acessado em 16/10/2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vygotsky: alguns aspectos de duas teorias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2003.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Natação segundo a psicomotricidade**. Sprint, Rio de Janeiro. 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / Michel Cole (org). São Paulo: Martins Fontes, 1998. 6º Ed.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Trad: Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.