



A PRODUÇÃO DO NADAR NAS INTERAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS: “OLHA O QUE EU SEI FAZER!”

The production of swimming in the social interactions of children: “look at what i know how to do!”

Dione **ARENHART**
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Brasília, Brasil
dionearenhart@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7634-342X>

Ingrid Dittrich **WIGGERS**
Faculdade de Educação Física
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil
ingridwiggers@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5412-7021>

Mais informações da obra no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado, que teve por objetivo analisar como as crianças produzem o nadar, a partir de suas interações, em práticas educativas da natação. O estudo se fundamentou nas teorias da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como sujeitos ativos de sua própria história e geração, pois produzem e partilham cultura nas interações com seus pares, outrossim, a Sociologia do Corpo, que entende a corporeidade como linguagem de comunicação entre os pares. A pesquisa de campo foi realizada na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e o Colégio Dehon, pertencente ao campus universitário, na cidade de Tubarão, Santa Catarina. Os sujeitos desta investigação foram crianças de 6 a 9 anos, praticantes de natação do Programa de Extensão desta universidade e da Educação de Tempo Integral do Colégio Dehon. Os dados foram produzidos por meio de registro em diário de campo, gravação de vídeos, fotografias e conversas das crianças. As análises indicaram que as crianças constroem estratégias próprias da cultura infantil, bem como, negociam com os adultos o direito ao tempo para brincar, com a água e com o outro, nas aulas de natação. A água se revelou como o brinquedo nas experiências aquáticas, sobrepondo-se em relação aos materiais pedagógicos disponíveis na piscina. O corpo se manifestou como um vetor de comunicação entre as crianças, por meio das emoções, dos gestos, mímicas e das brincadeiras. Nas experiências vividas pelas crianças com seus pares, a pesquisa sinalizou que elas aprendem e ensinam acerca do nadar e a brincadeira é o fio condutor nesses processos. Sendo assim, as evidências indicam a importância da valorização da cultura de pares nas práticas educativas da natação.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Interações. Corpo. Natação. Educação Física.

ABSTRACT

This article presents the results of a master's research, which aimed to analyze how children produce swimming, based on their interactions, in educational swimming practices. The study was based on the theories of the Sociology of Childhood, which recognizes children as active subjects of their own history and generation, as they produce and share culture in interactions with their peers, and the Sociology of the Body, which understands corporeality as a language of communication between the pairs. The field research was carried out at the Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL and Colégio Dehon, belonging to the university campus, in the city of Tubarão, Santa Catarina. The subjects of this investigation were children from 6 to 9 years old, swimming practitioners of the Extension Program of this university and of the Full Time Education of Colégio Dehon. Data were produced through field diary recording, video recording, photographs and children's conversations. The analyzes indicated that children build strategies specific to children's cultures, as well as negotiate with adults the right to play time, with water and with each other, in swimming lessons. Water proved to be a toy in aquatic experiences, overlapping with the pedagogical materials available in the pool. The body manifested itself as a vector of communication

between children, through emotions, gestures, mimes and games. In the experiences lived by children with their peers, the research indicated that they learn and teach about swimming and play is the guiding thread in these processes. Thus, the evidence indicates the importance of valuing peer culture in the educational practices of swimming.

KEYWORDS: Childhood. Interactions. Body. Swimming. Physical Education.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os processos de aprendizagem da natação estão fundamentados num modelo pedagógico tecnicista, legado da natação desportiva, ainda predominante nas práticas pedagógicas no meio aquático. Essa concepção pedagógica fundamenta a formação dos professores, uma vez que as ementas dos cursos de Educação Física e a literatura acerca desta prática corporal se constroem nesta direção.

Compreende-se o princípio da natação de rendimento ao observar a trajetória histórica do esporte. Na idade moderna e contemporânea, na medida em que a sociedade se tornava competitiva, a partir da revolução industrial, o esporte seguia as tendências histórico-culturais-políticas e o que antes representava diversão e lazer passa a ter um sentido competitivo. Assim, acompanhando as transformações do esporte na sociedade, James Counsilman (1968;1970,1971), iniciou seus estudos e publicações sobre natação. O autor desenvolveu pesquisas inovadoras, que até hoje explicam por excelência a propulsão no meio aquático, em seu livro, *The Science of Swimming* (1968), deixando como legado para os cursos de Educação Física, a produção científica acerca das teorias dos Princípios Fisiológicos e mecânicos nas atividades de Educação Física (COLWIN, 2000; MELO,2010).

Isto posto, a produção acadêmica ainda está voltada para o campo biológico e desenvolvimentista (Costa, 2010), que desconsidera o sujeito em suas diferenças, na complexidade das dimensões que o constitui e na possibilidade de ser protagonista em seus processos de socialização e aprendizagem.

Sendo assim, buscando olhar de um novo lugar e perspectiva os processos educativos no meio aquático, propôs-se a pesquisa¹ que dá origem a este artigo. Considera-se, a partir dos construtos teóricos da Sociologia da Infância e Sociologia do Corpo, que as crianças são sujeitos capazes de criar e recriar a cultura estabelecida pelos adultos e por elas próprias, e, por meio da corporeidade, compartilham suas singularidades culturais, carregadas de sentidos e valores, na relação com seus pares (CORSARO 2011; SARMENTO 2004; LE BRETON, 209,2010). Nessa direção, questiona-

¹ Pesquisa de Mestrado, defendida em 14 de junho de 2018, no Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação Física, da Universidade de Brasília – UnB.

se: o que as crianças poderiam indicar, a partir do olhar sobre suas interações na água, para os processos educativos da natação?

Buscando refletir sobre os paradigmas estabelecidos ao longo do tempo e observar as crianças em seu campo de vivências e interações, o objetivo da investigação foi analisar como as crianças produzem o nadar, a partir de suas interações, nas práticas educativas da natação. Esse texto está mobilizado por essa questão e discutirá os principais achados da pesquisa.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa transcorreu na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e no Colégio Dehon, pertencente ao campus universitário, na cidade de Tubarão, Santa Catarina, por meio de observação participante. A obtenção dos dados em campo foi realizada no decorrer de seis meses, maio a outubro de 2017, com frequência de uma vez por semana, sendo quatro horas no período da manhã e duas horas no período da tarde. A pesquisadora imergiu na realidade do grupo estudado e se colocou como observadora, sem interferir nas práticas educativas conduzidas pelos estagiários, que elaboraram as aulas de acordo com o planejamento anual da natação do Programa de Extensão e do Programa de Educação de Tempo Integral do Colégio Dehon, da Universidade de Sul de Santa Catarina.

Participaram da pesquisa, 30 crianças na faixa etária de 6 a 9 anos, praticantes de natação, do Programa de Extensão do curso de Educação Física da UNISUL e do Programa de Educação de Tempo Integral (PETI), do Colégio Dehon, desta Universidade, sendo a maioria delas estudantes do referido colégio, além de bolsistas da universidade e estudantes de escolas municipais. O grupo se constituiu por crianças com diversas características, tais como, Espectro do Transtorno Autista - TEA, deficiência auditiva, doenças crônicas como diabetes, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), crianças com diferentes tamanhos, pesos, etnias, condições sociais. Portanto, um grupo heterogêneo, com singularidades físicas, culturais e sociais.

A produção dos dados ocorreu por meio de registro em diário de campo, fotografias, filmagens e conversas informais entre as crianças. No diário de campo foram registradas as observações da pesquisadora, assim como as falas e ações das crianças da chegada até a saída do ambiente da piscina. As conversas com as crianças não seguiram nenhum roteiro pré-estabelecido, foram registradas conforme surgiram as situações, considerando suas iniciativas e desejos (GRAWE; WALSH 2003).

Durante o processo de observação no campo de pesquisa, as manifestações das crianças indicavam vestígios quanto às categorias de análises levando a pesquisadora a analisar e refletir acerca da interpretação destas evidências (GRAWE; WALSH, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, os dados obtidos por meio do diário de campo e filmagens, foram transcritos, lidos, relidos e organizados em categorias, a saber: *As emoções na relação com a água e com o outro; a brincadeira nas experiências aquáticas; as experiências de aprendizagem com o outro e com a água*. Essas se constituíram considerando a recorrência dos dados e por abarcar os objetivos específicos desta investigação. Vejamos cada uma delas.

AS EMOÇÕES NA RELAÇÃO COM A ÁGUA E COM O OUTRO

A manifestação que emergiu de antemão nas observações das crianças e suas interações no meio aquático foi a expressão das emoções na relação com a água. Entre elas, as expressões de medo, satisfação, alegria e segurança surgiram com recorrência, revelando sentimentos e emoções mais íntimos, indicando experiências passadas positivas e negativas vividas por elas no meio aquático.

Para compreender as revelações das crianças acerca dos seus sentimentos e emoções, apoiou-se em Le Breton (2009) e Elias (1993), que declaram não ser processos unicamente fisiológicos, mas sim, processos construídos nas relações sociais. Para os autores, o corpo manifesta os sentimentos por meio das sensações, gestos e significados culturais apreendidos nas relações sociais e a emoção propaga sentimentos experimentados nas relações com o mundo. As percepções sensoriais, a experiência e a expressão das emoções são social e culturalmente modeladas.

Sendo assim, parece que os sentimentos gerados nas experiências aquáticas anteriores emanaram emoções nas crianças, sendo estas transformadas na relação com o outro e com a água no momento presente, no decorrer dos encontros nas aulas de natação e por meio das experiências lúdicas.

Nesta perspectiva, o meio aquático tem sido, na história do homem, um meio de subsistência, de lazer, de desporto, mas também um meio de experiências negativas, uma vez que o ser humano é um ser terrestre, sendo assim, para conviver e usufruir do meio aquático é necessário ao homem adaptar-se, principalmente, em nível respiratório. A incidência de óbitos por afogamentos em crianças, de acordo com a Sociedade Brasileira de Salvamento Aquático (SOBRASA, 2021) representa a segunda causa de morte entre crianças de um 1 a 4 anos de idade e a terceira, de 5 a 14 anos.

Esta tem sido a motivação principal que movimenta os pais a matricularem seus filhos nas aulas de natação (CORREA; MASSAUD, 2004).

Para complementar os dados nacionais sobre afogamentos e a preocupação dos pais em relação a segurança aquática, valeu-se dos dados da investigação em nível de Estágio Obrigatório, de Bento (2017), realizado com os pais das crianças, sujeitos da pesquisa. O levantamento sinalizou que 33 % deles enfrentaram situações de risco no meio aquático e relataram ter medo ou trauma de água. Quando questionados acerca dos motivos que os levaram a matricularem seus filhos nas aulas de natação, 33% alegaram motivos de prevenção a afogamentos e buscando benefícios para a saúde e 27% responderam que a motivação foi somente buscando prevenção a afogamentos. Estes dados indicam que, o medo da água pode ser perpassado historicamente e levam as pessoas a sentirem-se inseguras neste meio, conforme observado nas crianças quando várias vezes usam a expressão "medo":

No primeiro dia de aula de Zeca, já foi logo avisando: "Eu sou muito medroso!" (DIÁRIO DE CAMPO, 8/08/2017).

Enquanto as crianças fazem a atividade de rolamento no tapetão, a mãe de Lia vai até a borda e diz que o pai põe medo na menina para não virar cambalhota para não machucar o pescoço. A mãe de Lia tem medo da água e passa este sentimento para a filha. Ela fica atenta a todos os movimentos da menina. Eu conversei com ela para ficar tranquila neste sentido porque está tudo sob controle e que Lia está indo muito bem! (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2017).

Autentique é muito inseguro no meio aquático, relatou que o padrinho pediu a ele que pulasse em uma piscina de hotel e o padrinho não o segurou. Por isso, o sentimento de insegurança (DIÁRIO DE CAMPO, 4/09/2017).

Isa está na parte funda da piscina juntamente com o estagiário, parece estar muito satisfeita com o fato de conseguir se deslocar até lá. Isa é uma menina muito insegura e faz acompanhamento terapêutico (DIÁRIO DE CAMPO, 4/09/2017).

Nestas cenas² e conversas das crianças foi possível detectar os medos em relação a água por transferência dos pais, da família e por motivos singulares de histórico de vida que se projetam também no meio aquático. Neste sentido, Elias (1993, p. 270) esclarece que "os medos que os adultos consciente ou inconscientemente inculcam na criança sofrem nela uma precipitação e, daí em diante, se reproduzem mais ou menos automaticamente". Assim, no momento que as crianças experimentam as sensações que o meio aquático proporciona, as suas emoções revelam um sistema de sentidos e valores próprios, com base em uma cultura afetiva, gestual e de mímica, ou seja, as

² Neste artigo utiliza-se nomes fictícios para nomear as crianças nas cenas descritas, uma vez que, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCL), autoriza nome real das crianças somente para a Dissertação de Mestrado.

emoções se manifestam verbalmente e corporalmente. Na situação de medo, observou-se que o corpo assumiu uma postura mais rígida, os movimentos mais curtos e tensos, a face contraída e a respiração mais ofegante. Estas foram as características mais comuns entre as crianças que se pronunciaram em maior ou menor grau, de acordo com o significado atribuído às experiências por cada uma delas no meio aquático. Acerca destas evidências, Le Breton (2009) esclarece que as respostas fisiológicas referentes às emoções de medo, raiva e alegria são próximas umas das outras. A interpretação do indivíduo a cada experiência é que define o conteúdo de sua emoção.

Os registros mostraram que as expressões de medo foram transformadas em coragem e satisfação, a partir das experiências em conjunto:

Autentique está no processo de adaptação ao meio aquático, se propôs a experimentar movimentos que ainda não havia feito, por insegurança. Seguindo a proposta dos amigos, vai de cavalinho (espagete entre as pernas), até a parte funda da piscina e lá fica por bastante tempo, solicita a pesquisadora para que olhe o que consegue fazer. Conseguiu se deslocar em flutuação com movimentos de pernas e braços, "tia eu consegui, eu fui mais forte que o meu medo", ele comemora! (FILMAGEM, 05/2017).

As crianças brincam de pular na piscina, Autentique consegue pular sozinho, ficou muito orgulhoso de si mesmo! "eu sou um campeão!". Ele se aproxima da câmera e dá um depoimento: "eu perdi o meu medo, agora eu tô nadando tudo certo e ainda bem que eu consigo botar o pé lá no fundo, ainda, e dá tudo certo o que acontece comigo. Tchau! (FILMAGEM, 05/2017).

Este menino, conforme mencionado anteriormente, experimentou uma situação onde um adulto pediu que ele saltasse em uma piscina, mas o adulto não o segurou. Ele comemorou o fato de conseguir mergulhar e tocar os pés no fundo da piscina, nadar e dar tudo certo com ele, no sentido de não beber água. Parece ter superando o seu trauma.

Todas estas cenas foram construídas nas relações das crianças com seus pares. As crianças mais adaptadas estimulando as menos adaptadas por meio da brincadeira, explorando o espaço do raso para o fundo, possibilitando novas descobertas, desafios, sensações, sentimentos e emoções. Nesta direção, Elias (1993) acredita que o homem aprendeu a desenvolver suas emoções por meio das observações empíricas nas experiências em seu contexto, na relação com o outro. Salieta também que os sentimentos de medo, assim como de alegria, constituem a natureza do homem e são construídos e transformados nas relações sociais.

A medida que as aulas avançavam, as crianças se tornavam mais seguras em relação a água e o domínio do seu corpo no meio aquático. Descobriam novas formas de movimento corporal e manifestavam suas emoções pelas conquistas alcançadas. As

demonstrações de medo começaram a dar espaço para as representações de alegria, satisfação e prazer. As expressões faciais tornaram-se mais relaxadas, a alegria se manifestava pelos sorrisos e “gritinhos”, o tônus corporal se revelou mais descontraído, os movimentos mais suaves e a intencionalidade das ações mais seguras e, aparentemente, prazerosas.

Percebeu-se que as crianças, por meio das interações com o outro e com água, desconstruíram as emoções negativas para produzirem juntas experiências positivas no meio aquático. Elaboraram juntas estratégias para experimentarem o prazer que este meio pode proporcionar, descobriram as possibilidades de movimentos e ajustes corporais que as levavam a um processo de adaptação ao meio aquático. Nesta perspectiva, Sarmiento (2004) indica que as interações sociais auxiliam as crianças a lidarem com as incertezas do mundo, desenvolvem senso de autonomia em relação aos adultos e constroem suas identidades. Estas vivências são marcadas pelas rotinas verbais, os jogos, as brincadeiras e as amizades. Le Breton (2009) complementa, ao considerar que as emoções reverberam de acordo com o ambiente humano que pode reforçá-las ou abrandá-las, de acordo com a intimidade das pessoas daquele grupo.

Outro aspecto que verberou nas observações, foi a afetividade que permeou as relações entre crianças e os estagiários. O cuidado, a gentileza, o toque, o abraço e a paciência. A afetividade, no olhar de Le Breton (2009) é uma espontaneidade de expressões que envolvem a razão e a emoção impregnadas de valores pessoais constituídos em um universo social. O autor se apoia em Harkness e Super (1985), para caracterizar as dimensões do processo de formação cultural da afetividade das crianças que envolve o sistema físico e social, suas interações com meio; a formação intelectual e comportamental de acordo com a sua cultura; a psicologia dos pais e dos próximos, valores e experiências vividas em família. Portanto, a sensibilidade nas crianças é marcada pelos aspectos sociais, culturais e psicológicos.

Conforme mencionado anteriormente, o sorriso esteve presente nas expressões das crianças, aparentemente revelava alegria e prazer, considerando o contexto de suas experiências. Entretanto, Le Breton (2009, p. 140) declara que “o sorriso tem origem na simbologia corporal adquirida pela presença dos outros e permanentemente renovada pelos inúmeros laços que se tecem a cada instante entre os atores”. Sendo assim, o sorriso não significa sempre alegria, pode estar associado a surpresa, vergonha, a educação, a submissão e outras expressões de emoção e varia conforme o meio e circunstâncias.

A concepção mencionada acima, foi visível na participação dos estagiários nas experiências das crianças ao sugerirem atividades voltadas para a aprendizagem dos gestos técnicos dos nados, de forma séria e repetitiva, como é a cultura do esporte de rendimento. Segue a descrição das cenas:

O estagiário tem dificuldade de interagir com as crianças. Desenvolve a aula de forma mecânica e séria. As crianças permanecem sérias e não conversam, apenas seguem sua instrução. "É assim que tem que nadar", mostrando a braçada do nado crawl (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 27/09/2017).

O estagiário pede para as crianças nadarem crawl. Jô sorri e faz outra forma de deslocamento, até retomar o nado crawl. Neste caso, o sorriso do menino parece ter uma motivação desafiadora ou por estranhamento à metodologia adotada. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/08/2017).

Estas cenas podem exemplificar a teoria de Le Breton (2009) de que o sorriso é motivado a partir da intimidade e laços dos atores de acordo com o meio e circunstâncias das experiências. Na primeira cena, as crianças não foram afetadas no sentido de expressarem sorrisos, seja de alegria, estranhamento ou qualquer outro significado. Na segunda cena, o sorriso parece ter um significado desafiador e de contrariedade. O menino não queria fazer a atividade proposta pelo estagiário. Em ambas as cenas, o que parece ser central é a posição do estagiário como reproduzidor de uma prática pedagógica que pouco reconhece os processos de interação como meios de aprendizagem.

As emoções permeavam os diálogos entre as crianças. Nesta dinâmica, estabeleciam normas e valores, como respeito aos limites e o encorajamento para novas possibilidades de experiências corporais no meio aquático. Sendo assim, o corpo se tornou um vetor de comunicação nas interações das crianças, por meio das expressões faciais, tônus corporal, gestos e toda forma de movimento no meio aquático. Segundo Arenhart (2016, p. 103), "o corpo, na infância, é um dos principais recursos pelos quais as crianças expressam seus sentimentos, suas emoções, compartilham significados e intenções". Em relação aos recursos utilizados por elas nas suas relações no meio aquático, observou-se as brincadeiras como a principal estratégia de comunicação nas experiências corporais nas aulas de natação e serão tratadas a seguir.

A BRINCADEIRA NAS EXPERIÊNCIAS AQUÁTICAS

O brincar, para Sarmiento (2004) e Brougère (2015) se constitui como uma atividade significativa para as crianças, sendo o que elas fazem de mais sério. Pelas

brincadeiras, as crianças produzem suas fantasias infantis, recriam o mundo e produzem culturas na interação com seus pares. De acordo com Corsaro (2011), a interação com outras crianças a partir de uma constância, ou seja, encontros rotineiros, contribui para a construção de culturas de pares. Sendo assim, estudos que se dedicam a investigar as culturas infantis (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011; Buss-simão, 2012; Arenhart, 2016), têm indicado que é nas interações com outras crianças que elas se reconhecem como pertencentes a um mesmo grupo geracional, ou seja, constroem sua identidade de criança e deixam seu legado sob forma de brincadeira, jogos e conhecimentos que serão transmitidos de uma geração a outra.

Assim sendo, a constância dos encontros rotineiros das crianças por meio da natação indica a possibilidade de construção da cultura de pares, se pensadas como processo de produção cultural e aprendizagem. Nesse processo, as crianças são reconhecidas como sujeitos que constroem a história e a cultura, com o corpo em movimento no tempo e espaço social da natação, a partir da interação com seus pares.

O brinquedo água e o brinquedo na água

O brinquedo surgiu nesta categoria sob dois aspectos: um, tomando a água como brinquedo nas experiências vividas pelas crianças e outro, os materiais pedagógicos sendo transformados em brinquedos.

Para Brougère (2004), o brinquedo pode ser definido como um objeto de produção industrial ou artesanal ou como qualquer objeto que dê suporte à brincadeira. No primeiro caso, seu sentido já está definido a priori, ou seja, sendo ele utilizado ou não na brincadeira, será sempre um brinquedo; no segundo caso, é a criança que o significa como tal, podendo ser qualquer objeto ou tudo que tenha um sentido lúdico enquanto durar a brincadeira.

Nas interações das crianças com a água, essa segunda possibilidade estava presente o tempo todo. O movimento corporal foi constante e existiu uma relação de reciprocidade com a água. Elas ajustavam seus corpos em movimento para poderem desfrutar do que a água possibilita enquanto um meio mais denso em relação ao ar, permitindo experiências que não seriam possíveis no plano terrestre, pelo efeito da gravidade. Nesta intimidade entre as crianças e a água, as brincadeiras permeavam as relações com o outro e com o meio aquático e a água se mostrou sendo o brinquedo de preferência das crianças, estabelecendo uma relação de limite e respeito, relacionadas

as adaptações físicas e motoras, assim como, de prazer, de descobertas e desafios, de diversão e de atração.

Uma particularidade observada foi no sentido de que as crianças recriavam as brincadeiras da escola e as brincadeiras tradicionais, como o pega-pega, no meio aquático. No contexto de interação entre as crianças e os adultos (estagiários), o aprendizado por meio das experiências lúdicas, a maioria inventadas e propostas pelas próprias crianças, enriqueceram o repertório de movimentos e habilidades no meio aquático, como por exemplo, as imersões e respiração, flutuação e sustentação, deslocamentos multilaterais e, acima de tudo, a intimidade e reciprocidade na relação corpo e água. A brincadeira foi o fio condutor destas experiências.

Além da água, os materiais pedagógicos também foram ressignificados enquanto brinquedos, conforme a cena a seguir:

Em outro momento, as crianças estão realizando batimento de pernas com a prancha, sempre chegam na borda, ou seja, completam uma volta na piscina, elas brincam de subir e se equilibrar na pranchinha. Perguntei: "Esta prancha é de natação ou de surfe?"

Crianças: "de surfe".

Pesquisadora: "Como vocês gostam de surfar com ela?"

Crianças: "assim tia ó". Sobem no degrau, jogam a prancha na água e pulam sobre ela (FILMAGEM 10/2017).

Nesta perspectiva, Brougère (2015) contribui no sentido de que toda a interação supõe uma interpretação dos significados dos objetos envolvidos, sejam pessoas ou objetos materiais, resultando na produção de novos significados. Os materiais ficavam dispostos na lateral da piscina e as crianças conseguiam acessá-los facilmente. São espaguetes, pranchas, tapetes de E.V.A, brinquedos que afundam e outros que flutuam, halteres, bastões, flutuadores, escorregador e outros. Os materiais utilizados para fisioterapia e hidroginástica, foram transformados em brinquedos pelas crianças, com criatividade elas transformavam o espaço e os materiais em um universo lúdico.

No sentido de recriar e ressignificar brinquedos e brincadeiras, o espaço também se transformou em brinquedo; a barra de metal que circula a piscina e a grade de proteção entre a rampa e a piscina também foram explorados pelas crianças, originando ricas experiências lúdicas. Recorrendo à Brougère (2015), a cultura lúdica é influenciada pelo ambiente e condições materiais. O espaço das escolas nas cidades, em casa, até mesmo, as permissões ou proibições dos pais e professores, influenciam na experiência lúdica. A sociedade oferece as crianças produtos fabricados pelos adultos a partir da concepção deles sobre as crianças, como brinquedos, livros, filmes e personagens. Sobre estes, as crianças recriam e reinventam à luz das culturas infantis. Assim,

permitir que as crianças explorem o espaço, os materiais e a água nas interações entre elas e o professor, contribui para vivências na direção da produção de novos conhecimentos, imersos na valorização da cultura infantil.

Essas evidências apontam a relevância em refletir acerca das práticas educativas da natação, voltadas predominantemente à perspectiva pedagógica da técnica e do rendimento. Ao brincar em conjunto, estabelecendo uma relação brincante com a água, os espaços, os materiais e o outro, as crianças transformam, recriam e contribuem para que se possa ressignificar este modelo institucionalizado, repassado pelas gerações, em experiências lúdicas de aprendizado, sendo elas protagonistas de suas descobertas e criações.

O tempo da brincadeira

Outro aspecto importante observado durante as aulas de natação, foi as falas recorrentes das crianças sobre a preocupação delas com o tempo de aula, manifestas em perguntas como: "*tio, já tá acabando a aula?*". O interesse era no sentido de saber o quanto ainda podiam brincar. Outra expressão recorrente era: "*tio, agora já pode brincar?*". Os registros mostraram que durante todo o tempo de aula (50 minutos), as crianças brincavam umas com as outras, mesmo nas atividades dirigidas pelos estagiários.

Nos intervalos entre uma atividade e outra, elas brincavam e trocavam experiências que envolviam o outro, a água e, às vezes, materiais ou brinquedos. Nestes momentos, ou nestes *tempos*, elas aprenderam umas com as outras por imitação, ou como algo mágico, próprio das crianças representado pelo brincar. O estagiário aparentava não compreender o intervalo das atividades, como tempo para aprender, pleno de sentido para as crianças, mas como um tempo de recuperação do esforço empenhado nas atividades dirigidas por ele, sendo esta conduta própria do modelo pedagógico tecnicista.

Para compreender o que representa o tempo para as crianças e o tempo para os adultos, professores e pais em relação à aprendizagem, brincadeiras, ou a rotina das crianças, Kohan (2007) esclarece que, para os gregos, há mais de uma forma para designar o tempo. A mais conhecida é o tempo *chrónos*, que representa, segundo Aristóteles, o número do movimento segundo o antes e o depois. O tempo *chrónos* é numerado, divide o tempo em passado, presente e futuro; esta é a forma de representação do tempo mais conhecida e utilizada na sociedade, representado pelo

relógio. Outra forma de designar o tempo é o tempo *aión*, que representa a intensidade do tempo, uma duração, uma temporalidade não numerável, representado aqui pelo tempo para a brincadeira.

Assim, entende-se que as crianças têm noção de que estejam submetidas ao tempo cronológico, mas procuram viver o tempo das aulas de natação a partir de uma temporalidade *aiônica*, marcada pela experiência presente e pela intensidade da brincadeira. A infância é uma geração marcada não somente pelo tempo cronológico representado pela idade etária, mas pela intensidade das experiências vividas pelas crianças. As conversas a seguir representam o interesse das crianças pelo tempo para brincar.

Autentique: "Tem tempo ainda tia?". Ele se refere ao tempo para brincar. Brincam juntos até o final da aula (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2017).

Após terem desenvolvido atividade de respiração lateral do nado Crawl, Pepê pede para brincar novamente: "tio, já pode brincar?".

Estagiário: "Pode". Todas as crianças saíram rapidamente da piscina para pegar materiais para brincar: tapetão, bastões, bolas e brinquedos que afundam (DIÁRIO DE CAMPO, 16/10/2017).

Hoje o aquecimento foi um pega-pega. Em seguida Arrow pediu o tapete de eva. Estagiário: "agora é bater perna". Arrow respeitou.

Quando as crianças não conseguem convencer os estagiários vêm até a pesquisadora, para que ela as autorize a brincar.

Estagiário: "agora é nadar, depois pode brincar" (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2017).

As crianças tentavam, o tempo todo, burlar as regras e a rotina de aula dirigida em busca de um tempo para as experiências próprias em conjunto. Até mesmo quando não conseguiam ser atendidas pelos estagiários, elas tentavam a autorização da pesquisadora para brincar, contudo, não interferia no andamento das aulas dirigidas pelos estagiários. Sarmiento (2004) explica que a brincadeira e os espaços interativos das atividades compartilhadas pelas crianças, assim como a partilha dos rituais culturais, a criação de estratégias para evitar o que não querem fazer e os ajustes criados por elas para contornarem as regras dos adultos, são respostas produzidas coletivamente, desenvolvendo valores comunitários e o investimento na busca de seus desejos e objetivos pessoais.

A fim de compreender o comportamento das crianças frente às regras e normas estabelecidas pelos estagiários, apoiou-se na teoria de Ajustamento Primário e Secundário de Goffman (2005). O autor esclarece que, quando um indivíduo se ajusta às normas, regras e controle de uma instituição, ele se torna um colaborador, um participante do planejamento ou da sistemática daquela organização. Isto implica em cumprir tarefas e responder de acordo com o que lhe é exigido. As aulas de natação

foram desenvolvidas de acordo com um planejamento prévio, condizente com os níveis de desenvolvimento das crianças, respeitando um tempo cronológico de 50 minutos de aula. A partir desse modelo didático pedagógico, esperava-se como resposta ou resultado deste processo educativo, uma aprendizagem que correspondesse aos objetivos estabelecidos no planejamento. Para tanto, era necessário que as crianças colaborassem e participassem das aulas de acordo com as expectativas dos estagiários. Este é um exemplo de *ajustamento primário*. No entanto, apesar das práticas educativas terem sido planejadas em uma perspectiva lúdica, ainda assim, as crianças utilizaram-se de artifícios para expressarem-se livremente. Estes artifícios são denominados *ajustamentos secundários*, onde o participante de uma organização usa de meios ilícitos ou não autorizados para não cumprirem com o que deve ser feito ou que a organização espera que o indivíduo faça ou obtenha. A cena a seguir exemplifica como as crianças usavam os meios “ilícitos” para obterem o tempo para suas próprias experiências lúdicas:

Estagiário: "vamos fazer uma brincadeira para descansar, pula seu sapão" (brincadeira de imersão tocando partes do corpo no fundo da piscina).

Jô: "Pode ser golfinho colorido?"

Estagiário: "Pode ser no final da aula?"

Crianças: "Ah tio!"

Em outro momento: Jô querendo fazer cavalo com espaguete e o estagiário insiste para que faça a pernada de costas.

No intervalo brincam de pegar um ao outro no colo experimentando os efeitos da densidade da água.

Estagiário: "Eu quero ver vocês nadarem crawzinho"

Jô: "Quero brincar de mergulhar".

Estagiário: "depois de nadarem crawl..."

No intervalo das atividades:

Estagiário: "Do que vocês querem brincar?"

Jô: "De escorregador".

Estagiário: "hoje não, está muito frio" (FILMAGEM, 8/08/2017).

Hoje Jô não foi atendido nas suas brincadeiras. Todos brincam de "plantar bananeira", (mergulho vertical de cabeça para baixo).

No momento seguinte, o estagiário pede que cada criança ensine uma brincadeira para todos brincarem juntos. Quando chegou a vez de Jô escolher uma brincadeira, ele pede que todos nadem crawl até o outro lado da piscina e voltem, duas vezes. Enquanto os amigos e o estagiário nadam, Jô pega os brinquedos na borda da piscina e brinca livremente como gostaria de fazer desde o início da aula. No final da aula, faltando 10 minutos para terminar, Jô foi atendido, o estagiário colocou o escorregador para brincarem (DIÁRIO DE CAMPO, 8/08/2017).

Todas as brincadeiras sugeridas por Jô, (golfinho colorido, cavalinho, mergulho e escorregador), poderiam ser perfeitamente aproveitadas na aula, pois, além de desenvolverem habilidades aquáticas importantes para a produção do nadar, são experiências que tem seu valor naquele momento. Assim como na cena a seguir:

As crianças pulam da borda da piscina, os estagiários interrompem para fazer atividade de batimento de pernas com a prancha. No entanto os saltos estão previstos para aula, poderia ter sido desenvolvido no tempo das crianças, sem problemas. Algumas pedem para irem ao banheiro e na volta pulam na piscina, como uma estratégia para fugir da atividade proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2017).

Percebe-se, nas cenas observadas, que as crianças criavam estratégias para conseguirem viver suas experiências. Todas as atividades desenvolvidas por elas são dinâmicas que envolvem o corpo, o movimento, a brincadeira, a água e o outro. E, nos processos de interação das crianças em busca do tempo para a brincadeira, elas produziram conhecimento acerca do nadar. As brincadeiras envolviam mergulhos, saltos, flutuação, deslocamentos, equilíbrio e outras habilidades motoras, físicas e emocionais, como desafiar seus medos com a ajuda do outro e da brincadeira, conforme desenvolvido na categoria anterior.

Outra observação importante é que elas repetiam as brincadeiras. Saltos, mergulhos variados, pega-pega e suas variações e brincadeiras com o tapete de E.V.A, se apresentavam como preferidas pelas crianças. Sarmento (2004, p.17), aborda sobre a recorrência das brincadeiras como um dos traços constitutivos das culturas infantis. Assim, a partir do conceito de reiteração, o autor marca a relação distinta das crianças com o tempo. Para o autor, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. As crianças não se importavam em repetir as brincadeiras todas as aulas ou em mais de um momento em uma mesma aula, no entanto, a cada vez que brincavam, elas atribuíam um novo sentido à brincadeira e se envolviam tanto que parecia ser a primeira vez que brincavam.

Por isso, considera-se essencial desenvolver o conteúdo planejado para as práticas educativas da natação levando em conta o tempo das crianças, aproveitando a intensidade das experiências vividas por elas em conjunto, sobretudo no brincar, uma vez que estas constituem as culturas infantis, pois, conforme Sarmento (2004) a toda vez que brincam, inclusive brincadeiras repetidas, a experiência é outra, o sentido é outro, o tempo é outro e novas aprendizagens são elaboradas a cada novo tempo de brincar.

Sobre as práticas educativas, Zabala (1998) chama a atenção ao que se refere às variáveis que se relacionam nestes processos, como: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais e, sobretudo as práticas profissionais reflexivas.

Assim, se nos processos educativos no meio aquático forem considerados os aspectos colocados pelo autor, como as relações sociais, conteúdos culturais e a reflexividade do professor acerca de sua prática, as aulas de natação podem se tornar mais democráticas, criativas, lúdicas e inovadoras no sentido de não seguirem um padrão estanque, mas abertas às solicitações e necessidades das crianças, principalmente no que diz respeito às suas culturas, o que implica serem respeitadas na temporalidade de suas experiências, sobretudo o tempo para brincar. A respeito das aprendizagens adquiridas por meio das experiências nos tempos da brincadeira, será abordado no tópico que segue.

AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZADO COM OUTRO E COM A ÁGUA

Foi possível observar, nas aulas de natação, a constância das vivências em conjunto, sobretudo, os efeitos que emanam destas relações. O aprendizado por meio e com o outro pareceu ser frequente e persistente na direção da produção do nadar. Estas manifestações são definidas por Corsaro (2011) como “cultura de pares”, que marca a relação ativa das crianças na produção da cultura e de suas aprendizagens. Assim, conceitua cultura de pares como um “conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 151).

Dessa forma, o autor destaca que as crianças não se constituem somente a partir do que aprendem com os adultos, mas também pelas aprendizagens construídas nas relações sociais que atam entre si. Nos encontros semanais, as crianças aprenderam movimentos corporais umas com as outras, sendo o corpo um vetor de comunicação nas experiências entre elas. A imitação apareceu como uma forma de comunicação, estímulo e motivação para a produção das habilidades corporais que integram a adaptação ao meio aquático, conforme as cenas registradas abaixo.

No tempo livre para as brincadeiras, as crianças sobem na borda da piscina e brincam de pular de frente, de costas e de lado. Pablo, ainda um pouco inseguro, prefere pular do degrau: “aqui é mais fácil”. Enquanto pulam da borda da piscina, Autentique tenta subir também, mas tem dificuldade. Arrow diz: “O Autentique não consegue”. Mas ele continua tentando até conseguir. Pula na piscina sozinho pela primeira vez, motivado pelos colegas. As crianças vêm até a pesquisadora para mostrarem o que conseguem fazer. Pablo: “qué vê tia, minha bola de canhão?”. Arrow: qué vê meu furacão?”. Pesquisadora: “deixa eu ver vocês!”. Autentique foi para a parte funda da piscina, apoiando-se na barra lateral, para mergulhar. “você viu a bolinha saindo tia?” (respiração). Pesquisadora: você está muito corajoso! Ele se arrisca a nadar um “cachorrinho” (nado de sobrevivência) e se solta pela primeira vez sozinho, remando os braços e batendo as

pernas. "Viu tia?". Pesquisadora: "vi sim, muito bom Autentique! Parabéns, você conseguiu!" **(FILMAGEM 09/2017).**

Outro exemplo é de Malu e Liv. Malu brinca de ensinar o que aprendeu para Liv, que é aluna iniciante. Ensina-lhe a mergulhar e respirar. Malu faz e Liv repete. Em três aulas, Liv flutua, faz a respiração geral e bate pernas. As meninas brincam de bater pernas mais rapidamente e deixam a Liv ganhar **(DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 18/05/2017).**

No intervalo entre uma atividade e outra, Potter, (menino estrangeiro) que ainda não fala português, brinca de "plantar bananeira" (mergulho vertical de cabeça para baixo e pés para cima), o estagiário elogia e tenta fazer igual. Jô e Chico observam os dois, tentam fazer também. No final da aula eles conseguem fazer o que o que Potter faz **(DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 23/05/2017).**

Nos minutos finais da aula, Potter sobe na borda e faz um mergulho, depois de dois mergulhos, Jô observa, sobe e faz também. Os meninos permanecem mergulhando juntos. Jô aprendeu a mergulhar da borda com o Potter **(DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 23/05/2017).**

Nos processos de interação das crianças no meio aquático, as experiências de aprendizado umas com as outras foram fortemente marcadas pela expressão do corpo, gestos, mímicas, posturas e movimentos corporais, como o caso do menino estrangeiro que não falava português, mas que se comunicava com as outras crianças por meio da corporeidade e das brincadeiras; assim, aprendeu e ensinou acerca do nadar, anunciando um corpo inteligente, com percepção, intenção e ação nas interações entre as crianças, gerando conhecimento e sentido prático (LE BRETON 2009).

As crianças enriqueciam as experiências vividas em conjunto no meio aquático, por saberes pessoais construídos historicamente no seu meio familiar e social. Assim sendo, a criação de novas possibilidades de movimentos ou expressões corporais, construídas na relação com seus pares, foram surgindo. No caso do menino estrangeiro, a comunicação verbal, em princípio, se tornou um obstáculo na relação com as outras crianças e os estagiários, no entanto, o corpo se transformou no veículo condutor de cultura entre elas. Com o passar do tempo, o menino estrangeiro aprendeu a língua portuguesa, assim como, foi se apropriando da cultura local. O distanciamento foi diminuindo nas relações com as outras crianças numa dinâmica de respeito às suas fronteiras físicas, ou seja, algumas crianças desejavam o contato corporal, o abraço e o toque, como exposto na primeira categoria acerca das emoções. No entanto, outras necessitavam de espaço em relação ao outro, sobretudo o menino que vinha de uma cultura muito diferente das outras crianças, sendo esta condição respeitada nas relações entre as crianças e os estagiários (LE BRETON 2009). Percebe-se em todas as cenas descritas a cima, o quanto as crianças ensinavam e aprendiam umas com as outras, encorajavam-se e desafiavam-se, impulsionado pelo outro.

Outra característica que surgiu, foi a autoria e a criatividade das crianças nas experiências vividas entre elas e a água, conforme os registros a baixo:

Pepê e Vitor brincam com um cachorrinho de borracha. Em seguida, realizam batimento de pernas e Vitor diz: "não entorta as pernas, deixa retinha igual a tia". Pepê responde: "eu bato assim ó" (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2017).

No início da aula, durante o aquecimento, o estagiário pede que as crianças imitem uma tartaruga do mar. Isa quis contribuir na brincadeira e solicitou uma sugestão: "tio eu posso dizer? vamos fazer um sapo". Imitou um sapo no degrau e todas as crianças nadaram como um sapo (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).

Keti chega na aula querendo mostrar o que sabe fazer: "Eu posso mostrar uma coisa?" Estagiário: "Depois da aula". Ela insistiu e ele deixou. Ela imitou a pernada de sapo com espaguete. "gostaram do sapão?" (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).

Edi, ao buscar as argolas submersas para desenvolver a respiração geral, disse: "qualquer tipo de natação?" (DIÁRIO DE CAMPO, 4/09/2017).

Foi possível observar que as crianças propunham umas às outras e ao estagiário novas formas de movimentos, deslocamentos e brincadeiras.

A relação das crianças com os estagiários, por vezes, parecia ser de parceria, ao solicitarem a participação deles nas brincadeiras ou quando mostravam suas conquistas e descobertas para serem aprovados ou elogiados. As crianças gostavam de brincar com os estagiários e estes interagem e brincavam na medida da solicitação delas, assim como, estavam sempre atentos, observando as dinâmicas e garantindo a segurança das crianças. Outras vezes, configurava-se em resistência às indicações deles nas práticas educativas, buscando, com persistência, o tempo para brincar, como foi tratado na categoria anterior.

Sobre estas evidências, Corsaro (2011) esclarece que as crianças, na relação com os adultos, se apropriam da cultura adulta para produzir sua própria cultura e neste processo contribuem para a reprodução da cultura do adulto. Neste contexto, por meio de negociações com os adultos, produzem cultura com as outras crianças. Elas persistem para obter o controle de suas vidas, desafiam a autoridade adulta e tentam compartilhar este controle com os demais.

Assim, foi evidente a postura dos estagiários em reproduzir o que ainda está muito presente na formação dos professores e profissionais de Educação Física, a concepção da natação desportiva, conforme evidencia-se nos eventos a seguir:

No intervalo da aula, as crianças pedem o espaguete. Bela: "eu vô até lá sozinha". Estagiário: "pode ser depois?". Bela foi sozinha e Lia foi também. Bela: "Olha o que sei fazer" e ambas mergulharam (DIÁRIO DE CAMPO, 7/08/2017).

Entre uma atividade e outra Zeca se interessa pela prancha maior: "posso pegar a prancha grande?". Estagiário: "a prancha grande é só na praia, essa aqui é para treinar". Jô: "Eu vou ganhar uma prancha no meu aniversário". Zeca está iniciando, está em um nível diferente de aprendizado, no entanto quer fazer o que os colegas fazem -pernada lateral e respiração lateral. "eu posso ir de novo tio?. Estagiário: "agora vamos fazer a Estrela do céu (flutuação dorsal). Jô: "Já foi". Estagiário: "Não foi não. Tem que treinar a flutuação também" (DIÁRIO DE CAMPO, 8/08/2017).

Outra evidência a respeito da concepção da natação desportiva surge na forma como as atividades são conduzidas. Estagiário: "é assim que tem que nadar", mostrando a braçada do nado crawl. As crianças reproduzem o que ele mostra sem questionar. Estagiário: "preparar... já". Utiliza voz de comando comumente utilizado nos treinamentos de natação (DIÁRIO DE CAMPO; FILMAGEM 27/09/2017).

Os professores e profissionais de natação, reproduzem as técnicas corporais das quais se apropriaram durante a trajetória como aprendizes, atletas e estudantes de Educação Física e parece não conhecerem outro processo educativo na produção do nadar para crianças. Na perspectiva da transmissão das técnicas corporais da natação, como podemos perceber aqui, as crianças foram pouco consideradas em relação a seus desejos e anseios e como parceiras no processo de produção do nadar. Isso é comum observarmos em práticas pautadas numa perspectiva de transmissão das técnicas de natação desportiva. Nessa direção, Le Breton (2009) destaca a importância de educar as crianças em interação com o contexto natural e cultural vivido por elas, para que compreendam a finalidade e participem da produção dos processos de aprendizagem.

Sendo assim, as observações apontaram a reprodução da cultura da natação desportiva nas formas de comunicação com as crianças, utilizando termos como "treinar", "prepara, já" e uma certa imposição em relação às práticas corporais nas aulas de natação. A partir dos seis anos de idade, as técnicas dos nados *crawl*, costas, peito e borboleta já constituem o conteúdo das aulas de natação e as crianças são consideradas prontas, sob os aspectos físicos, motores e maturacional para aprenderem os quatro nados, seguido do aperfeiçoamento técnico e iniciação competitiva (LIMA 2006; MASSAUD 2003).

Nas práticas educativas da natação voltadas para a reprodução da cultura do esporte de rendimento, as crianças pouco são respeitadas na sua condição de criança que brinca, que cria e recria. São tomadas como aprendizes passivos, moldados ("adestrados") para serem futuros atletas, não reconhecendo a possibilidade de participação das crianças no processo de aprendizagem (MAUSS, 2015).

Em oposição a essa perspectiva tecnicista de aprendizagem da natação, Bonacelli (2004) propõe uma abordagem interdisciplinar, capaz de reconhecer, de modo mais

abrangente, uma cultura corporal aquática, levando o estudante a observar seu corpo, não apenas acerca dos gestos técnicos, mas como uma “obra de arte”, como um movimento intencional e autoral. Para tanto, se faz necessário romper com a cultura do processo ensinar-aprender como um saber fracionado, mas sim, como um processo de construção do conhecimento que se dá pela articulação de diversas áreas do conhecimento.

Por essa lógica, percebe-se a responsabilidade da educação superior na formação dos professores e profissionais em Educação Física, na direção de prepará-los para ações pedagógicas reflexivas, no sentido de romper paradigmas, criar e multiplicar práticas educativas que valorizem as iterações sociais como processo de produção de cultura.

Sendo assim, a pesquisa indicou a possibilidade e o valor da participação ativa dos professores, em conjunto com as crianças, nas práticas educativas no meio aquático e, especialmente, a necessidade de reconhecer e enaltecer o que elas produzem criativamente nas experiências aquáticas, a partir da cultura infantil. Portanto, as práticas educativas da natação podem ser pensadas como processo de produção cultural e aprendizagem, sendo as crianças reconhecidas como sujeitos que constroem a história e a cultura, com o corpo em movimento no tempo e espaço social, a partir da interação com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar as manifestações das crianças frente às condutas, regras e metodologias utilizadas pelos adultos nas práticas educativas da natação. Neste sentido, articulam estratégias de resistência e adaptações diante das imposições dos adultos, a fim de viverem suas experiências ao seu modo, no seu tempo de criação em interação com o outro e a água, permeado pelas emoções que emanam nestas relações. A recorrente expressão “Olha o que eu sei fazer!”, indica a atitude comum das crianças de buscarem e experimentarem a potência de seus corpos, ainda pouco considerada pelos adultos.

A partir dessas evidências, procede repensar-se as práticas educativas hegemônicas no meio aquático e dar espaço para práticas mais democráticas, na perspectiva da cultura infantil, voltadas para a pluralidade criativa e autoral na infância. Para tanto, é preciso compreender a condição de que as crianças brincam, interagem, manifestam-se por meio da corporeidade, produzem cultura, aprendem e ensinam nas

interações com seus pares e adultos. Assim, nos encontros rotineiros no meio aquático elas flutuam, sustentam-se, deslocam-se multilateralmente, saltam, rolam e movimentam seus corpos com autoria. A cada experiência, novas produções acontecem. Como discorre Sarmiento (2004), a toda vez que as crianças brincam, inclusive brincadeiras repetidas, a experiência é outra, o sentido é outro, o tempo é outro e novas aprendizagens são produzidas a cada novo tempo de brincar.

Outrossim, sugere-se a produção de pesquisas e estudos na concepção da Sociologia da Infância, sobretudo na área de conhecimento da Educação Física, para que, além do olhar biológico, desenvolvimentista e fisiológico, os profissionais da área sejam capazes de compreender a geração infância e as crianças para além da dimensão cronológica e etária, mas reconhecê-las e valorizá-las como autoras e coautoras na produção do conhecimento no meio aquático, por meio das experiências em conjunto, legitimando a brincadeira e o corpo como condutores dos processos de aprendizagem e comunicação entre elas e os adultos.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONACELLI, Maria Cecília L.M. **A natação no deslizar aquático da corporeidade**. Campinas, SP, 2004. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Estudos sobre Educação. **Nuances**: Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185204, jan/dez. 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COLWIN, Cecil M. **Nadando para o século XXI**. São Paulo: Manole, 2000.

- CORREA, Célia Regina Fernandes; MASSAUD, Marcelo Garcia. **Natação, da iniciação ao treinamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- COSTA, Paula Hentschel Lobo. Pedagogia da natação: uma revisão sistemática preliminar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, V. 9, n. 1, p. 50-54, 2010.
- ELIAS, Norbert. **Processo Civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. v.2. 1993.
- GOFFMAN, Ervin. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GRAWE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- KOHAN, Walter O. **Infância estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19 Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LE BRETON, David. **Paixões Ordinárias: Antropologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- MELO, Victor Andrade. Apontamentos para uma história comparada do esporte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.1, jan./mar. 2010.
- LIMA, Willian Urizzi. **Atividades aquáticas**: pedagogia universitária. São Paulo: Dialetto Latin American Documentary, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGLISCHO, Ernest W. **Nadando ainda mais rápido**. São Paulo: Manole, 1999.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Jacinto Sarmento; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**. Lisboa, Portugal: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto de 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In. BIANCHETTI, Lucídio; Machado, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 67-88. 2006.

SOBRASA, **Sociedade Brasileira de Salvamento**. Disponível em: <http://www.sobrasa.org/new_sobrasa/arquivos/baixar/AFOGAMENTOS_Boletim_Brasil_2017.pdf> Acesso em: 4 de maio de 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A PRODUÇÃO DO NADAR NAS INTERAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS: "OLHA O QUE EU SEI FAZER!"

The production of swimming in the social interactions of children: "look at what i know how to do!"

Dione Arenhart

Mestra em Educação Física
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Brasília, Brasil
dionearenhart@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7634-342X>

Ingrid Dittrich Wiggers

Doutora em Educação
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Coordenadora do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação
Brasília, Brasil

ingridwiggers@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5412-7021>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Vereador João Praxedes Teixeira, 95, 88705750, Tubarão, SC, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Às crianças queridas, sujeitos desta pesquisa, e todas, que nos inspiram com sua simplicidade, sinceridade e contentamentos. À professora orientadora, Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers e ao grupo de pesquisa IMAGEM, pelo apoio e contribuições na pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. Arenhart

Coleta de dados: D. Arenhart

Análise de dados: D. Arenhart, I.D. Wiggers

Discussão dos resultados: D. Arenhart, I.D. Wiggers

Revisão e aprovação: D. Arenhart, I.D. Wiggers

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica https://www.abecbrasil.org.br/arquivos/whitepaper_CSE.pdf

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-04-2022 – Aprovado em: 26-06-2022