

**O PROFESSOR, A CRIANÇA E A ÁGUA:  
POR CAMINHOS DIALÓGICOS**

**Flávio Garcia de Oliveira**

**FLÁVIO GARCIA DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR, A CRIANÇA E A ÁGUA:  
POR CAMINHOS DIALÓGICOS**

**JUIZ DE FORA  
2007**

**FLÁVIO GARCIA DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR, A CRIANÇA E A ÁGUA:  
POR CAMINHOS DIALÓGICOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem, conhecimento e formação de professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas

**JUIZ DE FORA  
2007**

*Às pessoas que Deus escolheu para  
dividir comigo as alegrias e  
dificuldades de ser uma família.  
**Lincoln, Maria Luisa, Waldyr e  
Gabriela.***

*Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

*À pessoa que acreditou nesse projeto desde o nascimento da idéia; ousou ao assumir para si a responsabilidade de navegar comigo em águas tão desconhecidas; foi cúmplice de uma idéia nova, amiga, mãe, professora, aluna e, antes de tudo, foi a grande companheira de uma aventura maravilhosa.*

***Profª. Maria Teresa**, acima de tudo, agradeço a Deus por permitir que nossos caminhos tenham se cruzado.*

*Falando em caminhos que se cruzam...*

***Igor e profª. Aline**, vocês mais que fizeram por esse trabalho. Vocês foram o trabalho. E cumpriram de forma magnífica a tarefa difícil de manter a naturalidade diante de um observador curioso. Sem vocês esse trabalho não passaria de um texto teórico frio. Obrigado por darem vida às minhas questões.*

## AGRADECIMENTOS

*Os meus sinceros agradecimentos às pessoas e instituições que acreditaram na idéia e tornaram possível o desenvolvimento desse estudo. Em especial:*

*Ao **Curso de Mestrado em Educação da UFJF**, com todos os seus professores e funcionários, que nos acolhem como alunos e investem tempo e esforço pessoal para levar os nossos projetos à frente.*

*Ao **prof. Angel Pino** da UNICAMP e à **profª. Diva Chaves** da FAGED / UFJF, por terem fornecido trilhos coerentes para este trabalho caminhar com nexos.*

*Ao **Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora** e ao **prof. Dario Pereira**, por terem viabilizado o espaço para a realização do trabalho de campo desse estudo.*

*À **profª. Dhyana Marçal** e ao pequeno **Pedro Beraldo** por participarem das filmagens do estudo piloto.*

*Ao amigo **Rodolfo Salim**, por ter configurado e viabilizado o funcionamento de todo o aparato tecnológico necessário para este estudo.*

*Ao amigo **Clóvis Robert**, pela sempre boa vontade em ajudar e por tantas discussões inteligentes que só fizeram enriquecer este trabalho.*

*Aos meus **colegas de turma**, pelas discussões tão ricas em sala de aula e tão divertidas nos corredores da faculdade.*

*Ao **prof. Edson Faria** da FAEFID / UFJF, o meu agradecimento eterno pela importância não apenas neste trabalho, mas em minha vida acadêmica e profissional como um todo.*

*Um agradecimento também eterno a dois professores que foram fundamentais na formação do profissional e pessoa que sou hoje. À **profª Andréa Krauss**, da Academia Corpo e Água, de Petrópolis, e ao **prof. Gerson de Oliveira**, do Colégio dos Jesuítas de Juiz de fora.*

*E a todas as pessoas não citadas que caminharam junto comigo nesse momento tão importante.*

*A todos vocês  
Meu carinho e admiração.*

## **RESUMO**

Este trabalho se constituiu a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, tendo como base teórica as idéias de Lev Vygotsky sobre linguagem e desenvolvimento cultural. A pesquisa buscou acompanhar e compreender o processo de desenvolvimento cultural de uma criança dos 12 aos 20 meses de idade focando a emergência da linguagem e o desenvolvimento da relação consciente desta com a água a partir da interação vivida com sua professora em situação de aula de natação. O trabalho de campo foi realizado na escola de natação do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora. Um processo de aulas com 8 meses de duração fez com que essa criança percorresse o período de pesquisa, mais ou menos dos 12 aos 20 meses de vida. As aulas foram individuais com duração de 20 minutos, duas vezes por semana, e foram registradas através de vídeo-gravação e notas de campo. Dessa forma, foi documentado, neste período, os primeiros passos da criança no campo dos significados culturais.

Palavras-chave: Desenvolvimento cultural da criança; Relação professor-aluno; Ensino de natação.

## **ABSTRACT**

This work is a spin off of qualitative research of cultural-historical approach, being based on the ideas of Lev Vygotsky about language and cultural development. The research aimed to follow and understand the cultural process of development of a child from his 12 to 20 month of age focusing on the language emergence and the development of the conscious relationship between child and water as from the cultural interaction with the teacher in the context of swimming class. The field research has been accomplished at the swimming facility over Colégio dos Jesuítas in Juiz de Fora. A eight month long class set had made this child go through the research process (from his 12 to his 20 month of age). The classes were individual lasting 20 minutes each, twice a week, and were then video taped and notes were taken. In this fashion it was documented, in this period, the kid's first steps towards the field of cultural meanings.

Key-words;; Child's Cultural development; Teacher-pupil relationship; Swimming teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 2 - O DESENVOLVIMENTO CULTURAL HUMANO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO E A OBRA DE LEV VYGOTSKY</b> .....	32
2.1 Lev Vygotsky e o materialismo histórico de Marx .....	33
2.2 Entre o biológico e o cultural .....	37
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	42
3.1 O método .....	42
3.2 O trabalho de campo .....	48
3.2.1 O estudo piloto .....	48
3.2.2 As observações .....	59
3.2.3 O processo reflexivo .....	52
<b>CAPÍTULO 4 – A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	55
4.1 Os processos de adaptação ao novo e a noção de desenvolvimento na obra de Vygotsky .....	56
<b>CAPÍTULO 5 – O MUNDO DOS SÍGNOS</b> .....	63
5.1 O estado inicial do bebê humano e os primeiros passos no mundo dos significados .....	64
5.2 O desenvolvimento no campo simbólico a partir da relação com o outro .....	69
<b>CAPÍTULO 6 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE IGOR</b> .....	98
6.1 O ser inteiro .....	99
6.2 As manifestações no campo da linguagem: do natural ao simbólico.....	106
<b>CAPÍTULO 7 – A RELAÇÃO CONSCIENTE DA CRIANÇA COM A ÁGUA: UM PROCESSO CULTURAL</b> .....	127
<b>APENAS O COMEÇO</b> .....	157
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	175

<b>ANEXO 1 – EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO 2 – CONTRATOS DE SESSÃO DE IMAGEM .....</b>	<b>193</b>

## LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1 – Os protestos de Igor .....	57
Episódio 2 – O garfo de plástico vermelho.....	60
Episódio 3 – O gesto de tchau.....	72
Episódio 4 – A compreensão do significado das palavras .....	75
Episódio 5 – A compreensão do significado das palavras .....	76
Episódio 6 – O comportamento narrativo da professora Aline .....	86
Episódio 7 – O comportamento narrativo da professora Aline .....	87
Episódio 8 – O gesto de apontar .....	92
Episódio 9 – Compreendendo a criança na sua integralidade .....	103
Episódio 10 – A primeira fala com significado aparente .....	107
Episódio 11 – A imitação da fala .....	109
Episódio 12 – Imitando o gesto de chamar .....	112
Episódio 13 – Imitando o ato de falar .....	114
Episódio 14 – A primeira fala com significado claro .....	117
Episódio 15 – Explorando as próprias capacidades vocais .....	120
Episódio 16 – Explorando as próprias capacidades vocais .....	121
Episódio 17 – As primeiras falas não monossílabas com a pronuncia perfeita .....	123
Episódio 18 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido .....	130
Episódio 19 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido .....	132
Episódio 20 – As primeiras explorações fora do contexto de imitação .....	133
Episódio 21 – Os primeiros sinais de deslocamento autônomo .....	138

Episódio 22 – As bóias de braço e o macarrão .....	140
Episódio 23 – O primeiro deslocamento autônomo .....	144

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Os protestos de Igor (2ª aula) .....	57
Imagem 2 – O início da aula: Igor e Aline sentados na borda da piscina (3ª aula) .....	59
Imagem 3 – O início da aula: Igor e Aline sentados na borda da piscina (7ª aula) .....	59
Imagem 4 – O garfo de plástico vermelho (5ª aula) .....	61
Imagem 5 – O gesto de tchau (2ª aula) .....	72
Imagem 6 – “ <i>Ele dá tchau e continua chorando!</i> ” (2ª aula) .....	73
Imagem 7 – Observando os discos no fundo (3ª aula) .....	76
Imagem 8 – “ <i>Cadê o pé do Igor?</i> ” (3ª aula) .....	77
Imagem 9 – Colando letras na parede (17ª aula) .....	87
Imagem 10 – Observando o gesto da professora Aline (9ª aula) .....	92
Imagem 11 – O gesto de apontar de Igor (9ª aula) .....	93
Imagem 12 – Observando o próprio gesto (9ª aula) .....	94
Imagem 13 – Formando o gesto nas mãos de Igor (9ª aula) .....	94
Imagem 14 – “ <i>nhainhai!</i> ” (15ª aula – 1ª entrevista reflexiva) .....	104
Imagem 15 – “O ferro ai <u>tá</u> mais seguro?” (2ª aula) .....	108
Imagem 16 – “Você pulou alto agora!” (2ª aula) .....	110
Imagem 17 – O gesto de chamar de Aline (16ª aula) .....	112
Imagem 18 – O gesto de chamar de Igor (16ª aula) .....	113
Imagem 19 – “ <i>Ah agora você está forte!</i> ” (26ª aula) .....	115
Imagem 20 – “ <i>Boá, boá, boá!</i> ” (29ª aula) .....	117
Imagem 21 – “ <i>Oo, oo, oo, uu, uu, uu!</i> ” (34ª aula) .....	122
Imagem 22 – “ <i>Cabooo!</i> ” (46ª aula) .....	124

Imagem 23 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido (3ª aula) .....	131
Imagem 24 – Aline jogando água no peixe (5ª aula) .....	132
Imagem 25 – Igor jogando água no peixe (5ª aula) .....	133
Imagem 26 – As primeiras explorações autônomas (9ª aula) .....	134
Imagem 27 – Movimentação de pernas e braços (13ª aula) .....	138
Imagem 28 – Tentando colocar as bóias de braço (20ª aula) .....	141
Imagem 29 – Com as bóias de braço (22ª aula) .....	146
Imagem 30 – O primeiro deslocamento autônomo (22ª aula) .....	147
Imagem 31 – O movimento propulsivo de Igor (48ª aula) .....	151

## INTRODUÇÃO

*A expressão como campo de encontro  
de duas consciências. A configuração  
dialógica da compreensão (...).*

*Mikhail Bakhtin*

Quando estava no primeiro período do curso de Educação Física da UFJF realizei um estágio em uma escola especializada em natação infantil na cidade de Petrópolis. Este foi um acontecimento decisivo, pois já nessa primeira experiência vi minha área de interesse profissional sendo definida. Nos anos seguintes quando terminava o semestre letivo ia para Petrópolis e passava um ou dois meses nessa escola como estagiário. Essa não foi apenas a primeira experiência acadêmica com crianças, mas o primeiro contato com a aula de natação. Para falar a verdade nem nadar eu sabia direito.

A natação infantil com todas as suas facetas de diferentes naturezas trouxe muitos aprendizados, mas ao mesmo tempo, muitas interrogações surgiram daquelas experiências iniciais. Algumas foram sendo esclarecidas com o próprio aumento da vivência na natação; outras foram resistindo e acompanhando a vida profissional sem respostas mais satisfatórias. Uma dessas questões acabou evoluindo até se transformar no tema da presente pesquisa: a questão da interação entre o professor e a criança com um ano de idade.

Desde aqueles tempos de estágio achava interessante observar os caminhos percorridos pelo professor e pelo aluno para conseguirem interagir durante as aulas. Considerando que a criança de um ano ainda não havia desenvolvido ou estava se desenvolvendo no campo da linguagem significada, professor e aluno acabavam apresentando uma forma especial de interação.

Os professores com adultos ou crianças maiores interagiam e se compreendiam. O desafio maior nesse caso não estava no campo da linguagem, mas na própria interação com a água. Alguns alunos apresentavam mais dificuldades e avançavam mais lentamente no processo de aprendizado. Outros, mais ousados, avançavam mais rapidamente. Mas, com mais ou com menos dificuldades todos acabavam se compreendendo e a linguagem fluía.

Entretanto, quando o professor entrava na piscina com uma criança mais nova passava a existir um segundo desafio que era justamente o problema da comunicação. Perguntava a mim mesmo ao observar as aulas: será que a criança está compreendendo a fala e a intenção do professor? Será que o professor está compreendendo a linguagem da criança ou suas necessidades? Observava que essa criança até já compreendia alguns significados, mas ainda estava longe de poder desenvolver uma linguagem fluente e inteligível com seu professor.

Parecia-me que um dos grandes desafios do professor, nesse sentido, era justamente atuar no campo pedagógico antes da emergência da linguagem de seu aluno. Se estamos interagindo com pessoas que possuem uma linguagem diferente da nossa devemos compreender essa outra linguagem. Se essa pessoa é um aluno que possui um nível de desenvolvimento sócio que ainda não lhe permite a comunicação fluente, devemos detectar em que momento desse processo de significação ela está; devemos estar cientes de como este desenvolvimento acontece; e também, saber qual a capacidade dela de nos compreender em cada momento dessa evolução. Assim eu enxergava a natação para crianças com menos de dois anos de idade.

Esse questionamento com o passar da vida acadêmica e profissional foi evoluindo alimentado por um garimpo teórico sobre o assunto e pela própria vivência nas aulas de natação. Essa busca, apesar de cada vez mais me levar a crer na necessidade do professor

compreender esse aspecto do desenvolvimento da criança, não estava trazendo para mim um esclarecimento satisfatório no campo teórico.

Alguns textos clássicos estudados durante o curso de Educação Física e também posteriormente, sobre o desenvolvimento infantil, como Papalia (2000) e Bee (1996), ao abordarem a questão da linguagem, discutiram mais o seu aspecto externo e evidenciaram muito pouco os pontos essenciais do desenvolvimento da significação. Também diversos autores da área da natção infantil como Depelseneer (1989), Lima (2003), Silveira (1998), Velasco (1994), Fontanelli (1985), Corrêa (2002) e Damasceno (1994) praticamente não focalizaram o desenvolvimento da linguagem significada em seus trabalhos. Durante esse processo de busca por explicações teóricas não consegui encontrar trabalhos que iam além de discussões superficiais sobre o assunto ou enfoques diferentes do que eu buscava.

Após alguns anos de experiência profissional discuti esta trajetória com uma professora que me emprestou alguns textos do cientista russo Lev Vygotsky. Este autor não me era estranho. Eu já o havia conhecido no período de graduação, mas de forma superficial. Numa disciplina que enfocou principalmente a concepção de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, o autor russo mereceu apenas uma breve nota.

Lendo esses primeiros textos, observei que Vygotsky teve como eixo central de seus estudos justamente a questão do desenvolvimento cultural. De uma forma resumida ele dizia que a criança, apesar de nascer com a configuração biológica típica de um ser humano, era o único animal a possuir um traço cultural em seu desenvolvimento. E dizia também que a evolução deste traço humano iria acontecer somente se ela estivesse em contato com seu meio social. Ou seja, apenas o contato com o outro – com o portador da cultura – é que possibilitaria o desenvolvimento do caráter humano na criança. Sua obra foi

me mostrando de forma bastante coerente com o que eu observava na prática a importância da interação com o adulto para o desenvolvimento global da criança (Vygotsky, 2001).

O ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFJF, que aconteceu após alguns anos de experiência profissional, trouxe um aprofundamento sobre essa perspectiva de Vygotsky, com explicações consistentes sobre a inserção da criança no mundo cultural humano. Foi uma contribuição importante por se tratar de uma concepção coerente com minha visão sobre essa fase da vida e também por que trouxe conhecimentos que ajudaram na elaboração de uma conduta metodológica que *vestiu* o problema que acabou se tornando o tema dessa pesquisa: *a questão da internalização da cultura no momento anterior à emergência da linguagem significada*.

Para a discussão deste tema, portanto, o trabalho ficou organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo, sobre a *revisão de literatura*, apresenta os achados mais significativos da busca por trabalhos teóricos abordando estes aspectos do desenvolvimento infantil.

O capítulo dois apresenta Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural – o *referencial teórico* deste trabalho. Trás primeiramente uma ambientação histórica para situar o contexto em que viveu o autor russo. Posteriormente, apresenta suas considerações sobre infância e desenvolvimento cultural humano. Idéias do início do século passado que continuam, até hoje, atuais e respeitadas.

O capítulo três discute a *metodologia*. Apresenta em um primeiro momento reflexões teóricas e filosóficas sobre o que é ser pesquisador embasado pela perspectiva histórico-cultural – idéias a partir de textos do próprio Vygotsky e de outros autores que empreenderam pesquisas fundamentadas por essa teoria. Em um segundo momento

apresenta a conduta metodológica utilizada neste estudo. Define o tipo de pesquisa, apresenta os sujeitos, descreve como aconteceu o trabalho de campo, apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados, enfim, apresenta o processo empírico da pesquisa.

O campo dessa pesquisa trouxe, após anos de experiência com o aprendizado da natação, a primeira observação fundamentada e metodologicamente planejada; a primeira organização teórica de uma rica experiência profissional. Os resultados deste trabalho foram apresentados em quatro capítulos de *análise de dados* que ficaram assim distribuídos:

O capítulo quatro descreve a *entrada no campo de pesquisa*. Discorre sobre como cada um dos sujeitos se comportou diante das novidades desse início do processo de pesquisa e aulas de natação.

Os capítulos cinco e seis analisam *o processo de internalização de significados culturais vivido por uma criança de um ano de idade a partir da interação com sua professora na aula de natação*. Procuram descrever o estado inicial e o desenrolar deste desenvolvimento durante o tempo em que a relação foi observada.

Esse processo de internalização de significados foi vivenciado, portanto, no ambiente de aulas de natação. Aconteceu também no contexto dessa convivência professor-aluno-água o *desenvolvimento da criança no campo da interação consciente com o meio líquido*. Este foi o tema discutido no sétimo capítulo. Via linguagem, via transmissão cultural, o pequeno sujeito dessa pesquisa foi apresentado e aprofundou sua relação com a conhecida água no desconhecido ambiente da aula de natação.

Finalizo a dissertação com as *considerações finais* sobre o trabalho retomando as idéias principais do estudo e procurando contextualizá-las em todo o processo de

investigação. Esse texto final sintetiza os achados mais importantes da pesquisa e abre outras possibilidades de investigação. Convido o leitor, portanto, a conhecer a história dessa pesquisa, na qual me dispus a observar a relação professor-aluno-água no contexto da aula de natação infantil a partir do olhar de Lev Vygotsky sobre a infância e sobre o desenvolvimento cultural humano.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA

*A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual, cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriores dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo (...)*

*Alda Mazzotti*

Devido a questões históricas, políticas e culturais, as obras de Lev Vygotsky, apesar de terem sido produzidas no início do século passado, ficaram veladas por longas décadas e só foram começar a desembarcar em nosso país, em meados da década de 70 e, mesmo assim, de forma bastante cautelosa, por causa da situação mundial de combate ideológico entre o capitalismo e o comunismo. Esse quadro se refletia no próprio contexto nacional marcado pela repressão imposta pelo regime militar anticomunista.

Conseqüentemente, grupos de estudo e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, a partir da abordagem histórico-cultural, começaram a se constituir no Brasil apenas no início dos anos 80, a partir desse momento histórico de distensão do regime autoritário instalado. Até então, referenciais teóricos subjetivistas e objetivistas direcionavam o estudo sobre o desenvolvimento infantil nas universidades e no programa educacional brasileiro.

O texto a seguir apresenta, portanto, uma revisão sobre as pesquisas com abordagem histórico-cultural, nas universidades brasileiras que, de alguma forma, apresentaram similaridade ou trouxeram alguma contribuição para esse tema.

Iniciei a busca de trabalhos científicos sobre o assunto *desenvolvimento cultural humano nos dois primeiros anos de vida*, primeiramente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia das principais universidades brasileiras, através de navegações pelos sites da ANPED, da CAPES, do CNPq, e de pesquisas nos sites das próprias universidades. As instituições pesquisadas foram: a USP (de São Paulo e Ribeirão Preto), UNICAMP, UERJ, UFRJ, a própria UFJF, Universidade de Santa Maria, UFF, PUC do Rio, UNB, entre outras.

Observei que a maior parte das pesquisas de perspectiva histórico-cultural, sobre o desenvolvimento da linguagem significada na primeira infância, se centrou na compreensão da criança em seu contexto familiar a partir da interação principalmente com a própria mãe.

Outro modelo que encontrei com bastante frequência para investigar o desenvolvimento de crianças nesta faixa etária, foram as pesquisas realizadas em creches. O aumento crescente da mulher no mercado de trabalho alterou a configuração da organização familiar nas últimas décadas. As crianças da sociedade moderna acabam sendo deixadas nas creches ou outras instituições de educação infantil, cada vez mais novas, e por períodos diários cada vez maiores.

Não pretendo, e nem é o objetivo deste trabalho, traçar críticas sobre essa realidade. A intenção única é trazer à tona o fato de que o aumento da matrícula de crianças pequenas em creches veio acompanhado de um conseqüente aumento de pesquisas nessas instituições. Para onde quer que caminhe a realidade social, caminha também o pesquisador em ciências sociais.

As pesquisas que serão apresentadas a seguir, portanto, são uma pequena amostra de um grande número de investigações que foram realizadas no ambiente familiar das crianças e em creches ou instituições de educação infantil.

Maria Lúcia Seidl de Moura, professora da Pós Graduação em Psicologia Social da UERJ, é uma pesquisadora bastante ativa sobre esse assunto na atualidade. Participa de pesquisas, inclusive transculturais, sobre as interações iniciais mãe-bebê e o papel do contexto sócio-cultural no desenvolvimento infantil, além de orientar dissertações e teses sobre o mesmo assunto no Programa de Pós Graduação da UERJ.

Investigando as interações iniciais da criança, Seidl de Moura (1999) discute uma idéia central da teoria de Vygotsky tratando a interação social como indispensável para o desenvolvimento das funções superiores.

*(...) é através da interação com os outros que as crianças descobrem o que é a cultura e como o mundo é concebido nela. Para isso, é importante a questão da intersubjetividade, capacidade humana de compreender a mente dos outros através da linguagem, dos gestos, ou de outros meios e de apreender o papel dos ambientes em que palavras, gestos e atos ocorrem. (p.24 e 25).*

Maria Clotilde Rossetti Ferreira, professora titular do Departamento de Psicologia e Educação da USP de Ribeirão Preto, atualmente está envolvida em pesquisas sobre processos de adoção, mas possui um vasto trabalho acadêmico sobre a inserção e convivência de crianças em creche. Também orientou uma série de trabalhos sobre o assunto no Programa de Pós Graduação da USP de Ribeirão Preto.

Rossetti-Ferreira e Vasconcelos (2004), analisando *crianças pequenas brincando em creche* discutem o conceito *Rede de Significações* afirmando que a “(...) atribuição de significados é delimitada por nossa estrutura biológica, pelo tempo histórico em que vivemos e pela nossa cultura.” (p. 125).

*Por isso, os adultos quando se propõem a interagir com crianças bem pequenas, por um lado são, claramente, promotores de desenvolvimento. (...) Por outro lado, porém, os adultos também são coordenados pelos valores culturais do seu grupo social, pelas suas próprias definições pessoais sobre desenvolvimento infantil (sua rede particular de significações) e pelos próprios limites sensório-motores e desenvolvimentais das crianças. (Rossetti-Ferreira e Vasconcelos, 2004, p.123 e 124).*

Tristão e Feitosa (2003), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, em um estudo feito sobre *a percepção da fala no primeiro ano de vida* citam uma pesquisa feita por Jusczyk, Houston, & Goodman em 1998. Nessa pesquisa, os autores afirmam que as principais conquistas lingüísticas durante o primeiro ano de vida são: *“o controle da musculatura da fala, a sensibilidade às distinções fonéticas usadas na fala de seus pais e a sensibilidade aos marcadores prosódicos que indicam a entonação presente (p. 3)”*. “Prosódicos” no sentido de pronúncia correta das palavras quanto à sílaba tônica, ou seja, as crianças, segundo Tristão e Feitosa, percebem as diferenças na entonação fonética da fala do adulto antes mesmo de compreenderem o próprio sentido das palavras. As autoras, nesse sentido, afirmam o seguinte:

*Os bebês atingem estes marcos antes de produzirem ou compreenderem as palavras, sugerindo que esta aprendizagem não depende do estabelecimento da relação entre som e significado. Ou seja, eles não ouvem diferencialmente duas palavras que soam semelhantes porque compreendem seus significados (Tristão e Feitosa, 2003, p. 3).*

As autoras, nesse estudo, mesmo não fazendo nenhuma referência ou citação à abordagem histórico-cultural, deixam perceber uma associação clara de suas idéias com os estudos dessa perspectiva teórica. As primeiras *conquistas lingüísticas* citadas por Tristão e Feitosa ocorrem no momento denominado por Vygotsky de *“pré-verbal ou pré-intelectual”*. Muito interessante a correlação entre esses dois estudos, pois enquanto

Vygotsky (2001) afirma que a criança, no primeiro ano de vida, ainda não associa a palavra ao seu significado, isso é, não compreende racionalmente a linguagem, Tristão e Feitosa, complementam esse pensamento afirmando que, nesse mesmo momento, dentro do desenvolvimento da linguagem, realmente não existe a compreensão dos significados por parte da criança, mas já existe a percepção das diferenças fonéticas na fala do adulto.

As autoras citam um estudo feito por Eimas em 1985, afirmando que as crianças já aos seis meses de idade “*mostram-se atentos às características prosódicas da fala que ouvem e aos oito meses demonstram interesse por padrões sonoros mais longos, como seqüências silábicas*” (Tristão e Feitosa, 2003, p. 4).

Pesquisando os Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia das universidades citadas, encontrei trabalhos interessantes e que contribuíram para esse estudo. Foi um movimento importante no sentido de levantar o que se tem pesquisado nos últimos anos sobre esse tema nas universidades brasileiras. Contudo, meu objetivo principal, com essa busca, era o de encontrar algum estudo sobre desenvolvimento da linguagem *no contexto da natação infantil*, o que não ocorreu.

Já que pretendia direcionar as observações dessa pesquisa para situações de aulas de natação, voltei minhas atenções para os Programas de Pós-Graduação das Faculdades de Educação Física, também de universidades brasileiras.

Com este movimento acabei encontrando trabalhos significativos, que estão apresentados a seguir. Apesar de nem todos possuírem uma fundamentação na perspectiva histórico-cultural, traçam considerações interessantes sobre a *natação infantil* e também sobre a participação da *água* nesse contexto, meio onde ocorreu o trabalho de campo, e que não poderia, absolutamente, ficar de fora do corpo de considerações teóricas do trabalho.

Pereira (2001), em sua dissertação de mestrado - **O Mundo Fantasia e o Meio Líquido** - pela UNICAMP, defende a idéia de trabalharmos com crianças dentro do contexto de linguagem da própria criança. Afirma que devemos criar um ambiente lúdico educativo nas aulas de natação para que o processo de ensino seja contextualizado com o mundo infantil. O autor faz, em seu trabalho, uma crítica ao sistema tradicional e rígido de ensino, não apenas da natação, mas do sistema escolar como um todo. Critica o ensino voltado apenas para a preparação para o futuro e a precoce busca de talentos. Pereira, inspirado nas idéias de Georges Snyders (1993) presentes em seu livro **Alunos Felizes** comenta o seguinte:

*(...) a escola e qualquer outra instituição de ensino, devem encontrar o equilíbrio entre a criança que se tornará um adulto e a criança que, nesse momento, ainda é criança, incentivando-a a gostar de sua idade e a desfrutar de seu presente. (Pereira, 2001, p.22).*

Bonacelli (1997) empreendeu, pela UNIMEP, um extenso trabalho sobre a relação entre o ser humano e a água em suas diversas dimensões: culturais, corporais, educacionais e artísticas. A autora apresenta uma visão integrada do ser humano e sugere uma característica fluídica para nossa linguagem.

*Embora a linguagem humana apresente uma certa liquidez que evoca as imagens da água, parecendo-nos como um ser total, complexo, que tem corpo, alma e voz, os estudos que se tem realizado sobre as várias visões que se tem do homem (mente, corpo, cérebro e espírito) (...) comprovam que ainda vivemos num contexto de tradição dualista, e nos baseamos na crença de que as capacidades básicas do ser humano (...) são inatas (...) excluindo as interações sócio-culturais na formação das estruturas de comportamento da pessoa. Esta perspectiva pode comprometer o aspecto pedagógico, se entendermos que a educação pouco, ou quase nada altera as determinações inatas. (Bonacelli, 1997, p.13).*

Outro ponto significativo do trabalho de Bonacelli foi a apresentação do filósofo francês Gaston Bachelard. O filósofo empreende uma verdadeira *invasão* no psiquismo humano para tentar compreender a nossa histórica ligação com o elemento água. Bachelard (1884 - 1962) foi um filósofo e ensaísta francês, de personalidade excêntrica e definido por Japiassú (2001) da seguinte forma:

*(...) espírito de grande erudição e extraordinária agilidade intelectual. Considerado o pai da epistemologia contemporânea. Lançou bases de um “novo racionalismo” ou “racionalismo aberto” (...) Sua obra não se reduz a uma reflexão rigorosa sobre as ciências, mas inclui escritos originais sobre a poética dos elementos naturais e uma investigação do imaginário humano sem fronteiras (p. 24).*

Bachelard ao ser definido por Japiassú (2001) como um “*racionalista aberto*” (p. 24) pode ser compreendido como um autor com base epistemológica diferente da de Vygotsky. Entretanto, em seu livro **A Água e os Sonhos** (2002), o autor francês penetra nas profundezas do psiquismo humano traçando considerações importantes para compreendermos o nosso fascínio natural pelo elemento água. A água ligada à fertilidade – o elemento que nos embala no útero e nos proporciona a vida – assume uma profunda simbologia materna, segundo Bachelard.

Sintetizo, portanto, em dois grupos, essa busca por trabalhos acadêmicos, nas instituições brasileiras, sobre o desenvolvimento da linguagem infantil no contexto da aula de natação: a) Um primeiro grupo compreende os trabalhos situados nas bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia. Nele encontrei estudos que focalizavam o desenvolvimento da linguagem infantil dentro da perspectiva histórico-cultural. No entanto, não identifiquei, neste grupo, nenhum trabalho que abordasse esse assunto no contexto da natação infantil. b) Um segundo grupo compreende os trabalhos

encontrados nas bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e também, nas publicações especializadas sobre natação infantil. Alguns desses trabalhos focalizaram a natação infantil e outros abordavam o elemento água enquanto meio para essa prática. No entanto, não identifiquei, neste grupo, estudos sobre o desenvolvimento da linguagem significada da criança.

Resumindo, identifiquei, em um primeiro momento, trabalhos sobre linguagem fora do ambiente aquático e, em um segundo momento, trabalhos dentro do ambiente aquático, mas que não tratavam sobre o assunto linguagem e cultura.

Foi interessante observar nessa busca justamente o fato de não terem sido encontrados, nas universidades ou nas publicações brasileiras, trabalhos científicos que tratassem especificamente sobre o desenvolvimento da linguagem infantil nos dois primeiros anos de vida, em um dos poucos ambientes educacionais frequentados por crianças nessa faixa etária: *a aula de natação infantil*.

É neste sentido que apresento o trabalho: **O professor, a criança e a água: por caminhos dialógicos**, como um estudo inovador pelo fato de estar preenchendo uma lacuna na temática da natação infantil: a questão do desenvolvimento da linguagem significada no contexto da aula de natação. Um estudo que trará ao professor um quadro teórico consistente por estar fundamentado em autores consagrados por suas importantes contribuições para as ciências humanas. Um estudo que apresentará, para o professor de natação, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil fazendo com que este, reflita sobre sua prática educacional e enxergue seu aluno como um membro cultural, desde o nascimento.

Resumindo, o professor precisa saber, portanto, como a criança, a partir do nascimento, vai se desenvolvendo no campo da cultura para poder compreender como

conduzir o processo de ensino-aprendizado ao longo dessa faixa etária. Para compreender, nesse sentido, o problema da comunicação entre o professor e o aluno em idades precoces, cheguei ao objetivo dessa pesquisa:

- Acompanhar e compreender o processo de desenvolvimento cultural da criança entre 12 e 20 meses de vida a partir da interação proporcionada pela professora em situação de aula de natação.

Busquei alcançar o objetivo desse estudo através da formulação da seguinte questão:

- Como acontece o desenvolvimento cultural da criança entre 12 e 20 meses de vida, mediado por uma professora, em ambiente de aulas de natação?

Essa questão se desdobra nas seguintes questões orientadoras:

1) Como acontece o desenvolvimento sócio e a emergência da linguagem dessa criança durante o processo de aulas e de pesquisa?

2) Como acontece o desenvolvimento da relação consciente dessa criança com a água durante o processo de aulas e de pesquisa?

3) Qual o papel da professora para o desenvolvimento dessa criança nesses dois campos citados? Como ela enxerga seu papel neste processo?

É importante esclarecer também, o porque da escolha do ambiente de aulas de natação para observar o desenvolvimento cultural nessa faixa etária citada. Poderia simplesmente argumentar que sou professor de natação e que esse é o ambiente no qual me interessava observar essa questão; porque esse trabalho iria me trazer esclarecimentos sobre como acontece o aprendizado no ambiente aquático.

Entretanto, um detalhe faz da aula de natação um ambiente impar. Em que outra situação uma criança de um ano de idade pode estar inserida em um ambiente formal de

ensino-aprendizagem? Que outra atividade a possibilita estar interagindo com um professor? Logicamente, essa criança convive socialmente, frequenta os diversos ambientes em que a sua família convive, frequenta a creche, que é também um ambiente educacional acompanhado por profissionais especializados. Mas a aula de natação é um espaço de formação que possui essa peculiaridade. A criança não está apenas convivendo socialmente ou sendo cuidada por um adulto. Ela está interagindo com um professor e vivenciando atividades que fazem parte de um plano de ensino. Professor e aluno enfrentam um desafio que é, justamente, galgar os degraus desse plano não em um momento de linguagem consolidada por parte da criança, mas no momento da emergência dessa linguagem.

A aula de natação acaba sendo, por esses motivos, um campo privilegiado para observarmos não simplesmente o desenvolvimento das habilidades aquáticas. Ela nos trás, através da relação professor-aluno, elementos do desenvolvimento cultural o tempo todo. Essa relação que acontece durante a aula de natação, portanto, passa a ser interessante, não apenas para o professor de natação, mas também para outros profissionais que atuam com crianças nessa faixa etária.

## 2. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL HUMANO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O CONTEXTO E A OBRA DE LEV VYGOTSKY.

Considerando os inúmeros sentidos que podemos encontrar para o termo *cultura* – cultura popular, cultura da terra (que é o sentido original e etimológico da palavra), cultura do corpo, cultura de microorganismos, etc. – encontrar um significado único para essa palavra é uma tarefa realmente difícil. No texto **Cultura e desenvolvimento humano** o autor Angel Pino (2005 b) discute o assunto comentando essa dificuldade e ilustra sua argumentação apresentando uma definição dada por Taylor a qual ele classifica como ampla e vaga: “(...) *cultura é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade (...)*”. (p. 16).

Não tenho a pretensão e nem é o objetivo desse texto encontrar um conceito universal para o termo cultura, considerando justamente a multiplicidade de sentidos que podemos encontrar para ele. O intuito é fazer com que o leitor compreenda o sentido de *cultura e desenvolvimento cultural* dentro do enfoque teórico que ilumina esse estudo: *a perspectiva histórico-cultural*.

Para essa discussão o presente texto apresenta o contexto de vida e a obra de **Lev Vygotsky**. O *olhar teórico* da pesquisa. Um passeio pela mente brilhante desse importante autor russo do início do século passado e uma ambientação histórica para compreender a partir de que contexto social e cultural ele traçou suas considerações teóricas e filosóficas a respeito do *desenvolvimento cultural humano*. Uma obra original e de grande consistência

teórica que vence a barreira do tempo e continua até hoje – quase centenária – atual e respeitada no meio acadêmico.

## 2.1 Lev Vygotsky e o materialismo histórico de Marx

*Não quero descobrir a natureza da mente costurando um monte de citações. Quero descobrir como a ciência deve ser construída, abordar o estudo da mente após ter aprendido todo o método de Marx.*

*Lev Vygotsky*

Em tempos de Rússia czarista e anti-semita, nasceu **Lev Semenovich Vygotsky** (1896 - 1934), na cidade de Orsha, na região da Bielo-Rússia, filho de família judia, bastante unida e ativa no contexto cultural de seu vilarejo.

Vygotsky teve uma história de vida impressionante. Ele presenciou a primeira revolução operária vitoriosa da história. A revolução russa foi inflamada e liderada pelo Partido dos Bolcheviques que derrubou o regime imperialista levando o Czar Nicolau II a abdicar do trono. Os Bolcheviques subiram ao poder em novembro de 1917 comandados por Lênin (1870 - 1924).

A classe proletária protestava pelo fato da Rússia estar sob a condição de um país feudal e atrasado, com sérios problemas sociais. Problemas agravados pelo combate com a Alemanha na Primeira Grande Guerra, que já vinha há mais de quatro anos minando a sociedade russa. Existia então, nessa época, um movimento interno muito grande, pedindo a revolução, o fim da monarquia e o próprio fim da guerra. Esse quadro levou o país ao movimento popular que culminou com a revolução de 1917 e com o estabelecimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922. O primeiro país socialista da

história; o primeiro país que deu aos camponeses o direito de exploração das terras e aos operários o comando das fábricas. A estabelecida União Soviética perdurou até 1986 quando Mikhail Gorbatchev, então secretário-geral do Partido Comunista, articula a histórica abertura e dissociação do Bloco Soviético: a Perestroika. Esse fato marcou o fim do Regime Comunista na Rússia.

No ano da Revolução Russa (1917) Vygotsky se formou ao mesmo tempo em medicina e direito pela Universidade de Moscou e pela dissidente “Universidade do Povo”. Sobre a Universidade do Povo os autores Vygotskyanos Newman e Holzman (2002) dizem o seguinte:

***(...) uma instituição não oficial, “alternativa”, criada em 1906 depois que alunos que tinham participado de uma revolta anti-czarista foram expulsos da Universidade de Moscou. Em protesto, quase uma centena de professores importantes se demitiram e estabeleceram uma “Universidade do Povo” (p.177).***

Após a formatura em ambas as universidades ele voltou para o convívio de sua família em Gomel. A Rússia já não era mais dos Czares e as leis anti-semitas já haviam sido abolidas pelo novo sistema. Nos sete anos posteriores, neste complicado período pós-revolucionário, ele participou como membro importante não apenas de sua cultura judaica, mas da vida intelectual e social de sua cidade. Em 1924 saiu de Gomel, convidado por Kornilov, para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Nessa cidade ele acabou conhecendo Alexander Luria e Alexei Leontiev que vieram a se tornar importantes parceiros de pesquisa.

Em 1922, cinco anos após liderar a histórica revolução russa, Lênin foi acometido por uma crise de hemiplegia - doença que o levou à morte em 1924. A morte de Lênin

causou uma reviravolta na sociedade e na política da recém instituída União Soviética, deixando lugar para um regime de repressão e horror conduzido pelo seu sucessor Stálin (1879 - 1953), a partir de quando, quem se opunha ao sistema era exilado, preso ou executado. Em estudo sobre o contexto histórico vivido por Vygotsky e a transição do governo de Lênin para o de Stálin, a pesquisadora Silvana Tuleski (1999) fala o seguinte:

*O período imediatamente posterior à revolução russa (1917-1929) significou, fundamentalmente, a abertura de um debate amplo e rico nas diversas ciências, inclusive na psicologia, enquanto que o período posterior a 1929 [comandado por Stálin] supôs uma acentuação e endurecimento dos debates, mas também o começo do submetimento das forças intelectuais aos interesses do poder político e os primeiros sintomas de um dirigismo na ciência (...). (p. 9).*

Ao eleger o materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) como fundamento filosófico e epistemológico de sua obra, Vygotsky, como diz Tuleski (1999), nos mostrou sua influência marxista.

*Ler Vygotsky, portanto, é antes de tudo admiti-lo como marxista e comunista e todas as implicações decorrentes disso (...) Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado. (p.12).*

Porém, apesar da influência marxista presente na sua obra, ao final de sua vida, ele combateu o marxismo autoritário imposto pelo governo stalinista. Freitas (2003 b), sobre esse assunto, afirma o seguinte:

*As formas de ideologia e de organização social que começavam a se esboçar eram incompatíveis com as posições que Vygotsky representava. Ele era um marxista atuante, mas naquela situação de autoritarismo tornou-se*

*um homem incômodo ao sistema. Recebeu, por isso, diversas críticas que, começando por sua atuação junto à Pedologia (conjunto de estudos sobre a criança), terminaram por condenar suas idéias psicológicas (p. 114).*

Essa situação culminou com a proibição de sua obra na então União Soviética em 1936, dois anos após sua morte, condição que se estendeu por exatas duas décadas. “*Seu livro Pensamento e Linguagem só reapareceu em uma nova edição em 1956, no período de distensão do governo de Kruschev (...)*” (Freitas, 2003 a, p. 114).

Em uma dimensão internacional a trajetória da obra de Vygotsky não sofreu um processo menos burocrático do que na União Soviética. Sua obra saiu de seu país para o ocidente justamente no período crítico mundial de combate ideológico entre o comunismo e o capitalismo. Em plena guerra fria, as obras do comunista Lev Semenovitch Vygotsky começaram a desembarcar nos Estados Unidos, porém, com cortes, fragmentadas e distorcidas, com claras omissões à sua influência marxista, como comenta Tuleski (1999), citando Sève.

*(...) os cortes realizados atingiram principalmente as reflexões marxistas de Vygotsky como se elas tivessem importância secundária para a compreensão de seus conceitos. Em consequência disso, as traduções se apresentam “assépticas”, “limpas” do que parece ser considerada a “ideologia comunista”. Esta “limpeza”, realizada pelos tradutores em relação às reflexões marxistas, deu margem à polêmica existente de ser Vygotsky marxista ou não. (Tuleski, 1999, p. 7).*

As obras de Vygotsky vieram desembarcar no Brasil, portanto, apenas em meados da década de 70, praticamente meio século após suas publicações originais na Rússia. Isso veio acontecer apenas após o relaxamento da nossa ditadura e, mesmo assim, de forma muito discreta, pois atravessávamos um momento político não democrático em que o

comunismo era vendido pelo bloco capitalista e também pelo regime militar como um sistema nocivo.

Freitas (2004), em livro publicado a partir de sua tese de doutorado, descreveu como aconteceu a chegada ao Brasil das obras de Vygotsky e também do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) – outro referencial importante deste trabalho. No texto a autora comenta o estado do nosso sistema político-educacional nesse momento histórico brasileiro e mundial. No campo da educação o governo acabara de “modernizar” o sistema de ensino, criando uma pedagogia oficial enquadrada em moldes tecnicistas, com forte influência norte-americana. Uma professora entrevistada por Freitas (2004), neste trabalho, referindo-se à força que a teoria de Piaget tinha na época, disse o seguinte: *“Na década de 70, Piaget não ameaçava as estruturas de poder político. Não discutia as contradições de classe. Então não tinha por que proibir Piaget, pois ele não oferecia ameaça para o sistema”* (p.33).

Hoje, passadas três décadas, as obras de Vygotsky já se encontram bem difundidas nas universidades brasileiras. Muitos grupos de pesquisa de diversos cursos do país trabalham orientados pela perspectiva histórico-cultural e, conseqüentemente, muitos autores brasileiros importantes empreendem seus estudos a partir desta concepção teórica.

## **2.2 Entre o biológico e o cultural**

*As aranhas realizam operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que,*

*antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente.*

*Karl Marx*

No materialismo histórico de Marx, Vygotsky foi buscar os conceitos sobre a relação dialética entre o homem e a natureza e, a partir daí, entendeu o ser humano enquanto produto de duas linhas de desenvolvimento distintas, mas interligadas: *a biológica e a cultural*. Analisando a influência marxista na obra de Vygotsky, Pino (2000) afirmou que é justamente no nível dialético que a natureza assume uma dimensão histórica para a existência humana, na medida em que o homem, “*ao agir sobre ela [natureza] e transformá-la, integra-a na sua própria história*” (p. 35). Na perspectiva do materialismo histórico, segundo Pino (2000) “*(...) o que caracteriza a evolução da espécie homo e a distingue das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle de sua própria evolução*” (p.35).

O homem apresenta-se para Vygotsky, nesse sentido, não apenas como um ser exclusivamente biológico e submetido às leis da natureza, mas também como um ser cultural e transformador da natureza. “*(...) resultado da história de um tipo de organismo cuja especialização evolutiva foi transcender os limites da natureza (...)*” (Pino, 2005 a, p. 203). O homem cultural age sobre sua casa biológica transformada por ele através do seu trabalho e da utilização de instrumentos criados por ele. A natureza inversamente e dialeticamente interage com o homem transformando-o e transformando a sua própria história.

Pino (2000) mostra que Vygotsky foi buscar nas teorias de Hegel e Marx as reflexões sobre os conceitos de *trabalho* e sobre o uso de *instrumentos ou ferramentas* para transformar a natureza.

*Como para Hegel (...), o **trabalho** também constitui para Marx o meio, não da conciliação do homem e da natureza, pois aquele já faz parte desta, mas do salto evolutivo que permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural ou humana. Isso ocorre quando o homem produz os **instrumentos** para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência, assumindo assim o controle da própria evolução que é sua história. (p. 36).<sup>1</sup>*

Foi nesse sentido que Vygotsky acreditou ser a espécie humana a única a possuir um traço cultural em seu desenvolvimento, sem excluir, entretanto, o nosso traço ou raiz biológica. Pino (2005 a), acompanhando a idéia do autor russo, sugere ser o homem a única espécie a constituir-se através de um “*duplo nascimento*” (p. 55): o biológico e o cultural. Nascemos com um equipamento biológico e uma programação genética típica da espécie que nos proporciona a *aptidão para a cultura*. Mas esta só irá se desenvolver através da imprescindível interação social, ou seja, apenas se houver o contato concreto com a cultura.

A interação social para Vygotsky (2001) vem a ser imprescindível porque os significados culturais não estão presentes nesse *pacote genético* que recebemos. Não se desenvolvem, nesse sentido, através da simples maturação biológica. São elementos que estão presentes no meio externo e, apenas através da interação é que são convertidos para o plano pessoal e subjetivo da criança. Um vetor de desenvolvimento que caminha da ordem do social para o individual.

Vinculando o desenvolvimento cultural à relação social, Vygotsky (2001) acabou apresentando o grande pilar de sua teoria: a inexcluível interação social para a *humanização* do ser humano. Para ele, não existindo o convívio com seus semelhantes e o contato com o mundo dos significados, a criança vai viver uma vida exclusivamente biológica não

---

<sup>1</sup> - Grifos meus.

diferente dos animais. Não vai se desenvolver no plano cultural e não vai atuar no campo das significações e da linguagem. Em última instância, para o autor russo, não vai desenvolver as Funções Mentais Superiores que nos diferenciam dos outros animais e nos elevam do plano exclusivamente biológico para o plano biológico - cultural.

Apresentando idéias de vanguarda para seu tempo Vygotsky refletiu sobre o desenvolvimento humano sob uma perspectiva diferente das correntes psicológicas existentes na época. Ele acreditava que essas linhas teóricas abordavam o ser humano através de uma perspectiva individualista, não dando a devida importância à interação social para o seu processo de desenvolvimento.

Freitas (1998), no texto **O ensinar e o aprender na sala de aula**, discute as diversas perspectivas teóricas dessa época, associadas à prática pedagógica do professor em sala de aula. Falando sobre as críticas de Vygotsky à proposta construtivista de Piaget, por exemplo, ela afirma o seguinte:

*No momento em que para Piaget processos de desenvolvimento se equivalem a processos maturacionais e que estes é que criam as condições para que a aprendizagem se efetive, minimiza-se a ação da educação, da escola e do professor. (...) Um dos aspectos mais problemáticos da perspectiva piagetiana consiste em considerar o sujeito cognoscitivo pensante independente da cultura, do conhecimento construído coletivamente. O construtivismo piagetiano caracteriza-se por uma **construção individual do conhecimento**, no qual enfatiza-se o aprender do aluno não sendo abordada a questão do ensinar com uma ação educativa intencional. (p. 8).<sup>2</sup>*

Detectar um nascimento e um desenvolvimento cultural no ser humano, entretanto, não significa absolutamente negar a importância da nossa configuração biológica. As manifestações de ordem instintiva, que aparecem nos animais como comportamento

---

<sup>2</sup> - Grifos meus.

dominante e deflagrador das ações, aparecem no ser humano vinculadas às manifestações de ordem cultural, ou seja, essas linhas possuem uma existência fundida entre si. “(...) *realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana.*” (Pino, 2005 a, p. 58).

Vygotsky (1995), no texto **O problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores**<sup>3</sup>, fala sobre esse entrelaçamento entre as linhas de desenvolvimento, originalmente distintas, constituindo o que ele chamou de “*unidade dialética*” (p. 39).

*Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que acontecem em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social (...). Na medida em que um desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, visto que se produz simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica (...).*<sup>4</sup> (p. 36).

Dessa forma Vygotsky enxergou a relação entre os dois planos de desenvolvimento apresentados por ele. O *cientista revolucionário*, através de uma trajetória que misturou história, ideologia e ciência, acabou ganhando o mundo – ou o mundo que o ganhou. Ele possuía capacidade e inteligência que já eram percebidas desde criança, fato que levou sua família a investir precocemente em sua educação. Um homem que falava oito línguas, inclusive o esperanto e revolucionou a Psicologia, mesmo sem ter se graduado nessa área. Morrendo vítima de tuberculose aos 37 anos de idade, impressionou por ter, em tão pouco

---

<sup>3</sup> - Publicado originalmente em 1931.

<sup>4</sup> - Tradução livre do espanhol.

tempo de vida, construído uma obra tão vasta e de tamanha importância científica, revolucionado a teoria psicológica de sua época e se mantendo atual até os dias de hoje.

Os próximos capítulos desse trabalho apresentarão a metodologia e a discussão dos resultados dessa pesquisa que, fundamentada pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, abordou a questão da inserção da criança nesse mundo cultural humano. Discutirá a mediação proporcionada pelo outro – o elemento social imprescindível – que, através da interação, vem trazer os significados culturais para essa criança e trazê-la do plano biológico para o mundo biológico-cultural.

## 4. METODOLOGIA

*(...) é muito difícil observar a criança sem lhe conferir algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, é aquilo que nos parece que ele exprime.*

Henri Wallon

### 3.1 O método

Cada elemento a ser explorado em processo de pesquisa exige do investigador a elaboração de um método próprio para estudá-lo. A construção de uma metodologia de pesquisa adequada à questão deste estudo foi uma das ações consideradas mais importantes de todo o processo. O texto que segue apresenta o processo metodológico que *vestiu* o objeto de estudo deste trabalho. Define o tipo de pesquisa, apresenta os sujeitos e os instrumentos escolhidos para a coleta de dados e descreve as fases do trabalho de campo, incluindo o estudo piloto, as observações e o processo reflexivo.

Considerando o referencial teórico citado, este trabalho se caracterizou por uma *pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural*. Uma característica essencial da pesquisa embasada por essa perspectiva é o fato dela não apenas trazer à tona compreensões sobre o objeto de estudo, mas também intervir na realidade investigada. O trabalho de campo consistiu em um *processo longitudinal* com oito meses de duração. Nesse período observei, à luz desse referencial, a relação entre uma professora de natação e um aluno que iniciou as aulas quando estava completando um ano de idade. A água apareceu neste trabalho como um elemento importante por ser justamente o meio onde as

observações aconteceram e por ser, antes de tudo, o assunto principal da relação entre os dois sujeitos – o elemento curricular das aulas de natação.

As observações foram documentadas através de *vídeo-gravação* e *notas de campo*. A escolha do artifício da vídeo-gravação enquanto ferramenta de observação, seja no ambiente aquático ou fora dele, justificou-se por dois motivos mais significativos: em primeiro lugar, porque as mudanças que acontecem no correr da vida não são observáveis a olho nu. Passam-se períodos de tempo para que as transformações se tornem perceptíveis. A evolução vai se desenrolando na velocidade do próprio tempo. O documento vídeo-gravado, nesse sentido, é um excelente recurso para capturar esse acontecer da vida. O recurso de edição do documento áudio-visual nos permite a compreensão didática do período abrangido pela pesquisa. Uma versão resumida das filmagens nos possibilita uma melhor visualização das transformações ocorridas fazendo com que mudanças imperceptíveis do dia a dia, apareçam com destaque em um trabalho de edição final.

Um segundo ponto que justifica a opção pela vídeo-gravação está relacionada à questão do registro das imagens. Esse registro se torna um meio facilitador da interpretação considerando a possibilidade de rever as imagens para melhor compreender os acontecimentos. Pino (2005 a) ao comentar as filmagens que realizou em seu trabalho **As marcas do humano**, disse que a vídeo-gravação apresenta “(...) *a vantagem de permitir que a observação, tal como foi feita pelo pesquisador, possa perpetuar-se e ser reproduzida tantas vezes quantas necessárias para realizar sua interpretação (...)*”. (p.190).

A questão da interpretação dos eventos da aula abriu a necessidade de uma discussão sobre o *papel do pesquisador* dentro da abordagem histórico-cultural. O pesquisador, numa investigação qualitativa, não está registrando acontecimentos objetivos e

de fácil interpretação. Ele está observando uma complexa rede de eventos interligados que é a relação humana. Mais do que isso; ele está vivendo junto com os sujeitos essa relação. Não é fácil, nesse sentido, interpretar os acontecimentos de uma relação na qual ele mesmo faz parte.

Para definir como atuar enquanto pesquisador durante o trabalho de campo, foi necessário investigar essa questão no plano teórico e também conhecer os relatos de outros autores que vivenciaram essa experiência prática em campo de pesquisa.

Os próprios autores Vygotsky e Bakhtin nos deixaram muitas idéias importantes sobre a questão do método de pesquisa. Inspirados pelos russos, outros autores trabalharam fundamentados nessa linha teórica deixando experiências metodológicas que acabaram também enriquecendo as idéias sobre *como atuar enquanto pesquisador orientado pela perspectiva histórico-cultural*. Entre eles, Freitas (2002, 2003, 2005), Szundy (2005), Pino (2005 a) e Gonzáles Rey (1999), são citados na seqüência do texto.

O pesquisador para a perspectiva histórico-cultural é o principal instrumento metodológico do trabalho. Ele é o *observador*. É um ser humano que está do lado de fora observando o processo, mas está, ao mesmo tempo, vivendo internamente aquela realidade. Essa situação não é fácil de ser equilibrada e pede a constante auto-avaliação com relação à dosagem da sua participação e interferência no processo. O quanto eu posso entrar para viver o acontecimento junto com os sujeitos e o quanto eu devo permanecer do lado de fora para manter minha visão externa? Esse é um questionamento constante do investigador.

O pesquisador é alguém que está mais do que friamente observando fatos. É alguém que está participando em um processo de co-construção de sentidos na própria relação com os sujeitos e na relação com o contexto da sua pesquisa. Portanto, para a perspectiva histórico-cultural, ele é também um dos sujeitos da pesquisa. Essa inter-relação acaba sendo

transformadora, tanto para o pesquisador – o sujeito observador – quanto para os sujeitos observados. Os diálogos construídos no processo enriquecem e transformam, não apenas as perspectivas do pesquisador, mas também, as dos próprios sujeitos observados. Szundy (2005) em sua tese de doutorado trabalhou com professores de língua estrangeira dentro dessa mesma perspectiva. Ela afirmou o seguinte: “(...) *conflitos e questionamentos diversos são considerados parte integrante da ação colaborativa entre pesquisador e professores, sendo essenciais para desencadear a reflexão crítica e possíveis modificações na prática.*” (p. 81 e 82). Freitas (2005) fala sobre essa questão:

*(...) a observação não se esgota em si mesma, o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém que interfere no contexto em que a pesquisa é realizada visando a transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido a observação passa a ser um encontro dialógico.* (p.9).

O pesquisador não é, portanto, alguém que está em outro plano descrevendo fatos ou construindo idéias *sobre* os sujeitos. Ele constrói sentidos *com* os sujeitos. Pesquisador e sujeitos vivem juntos os acontecimentos. Eles se questionam e se desafiam em todo o processo de pesquisa. E isso os leva à constante reflexão sobre os seus atos e perspectivas pedagógicas. O campo de pesquisa na perspectiva histórico-cultural é, portanto, um local onde as pessoas se ressignificam o tempo todo. Inspirada em Bakhtin, Freitas (2002) afirma:

*Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador (...) está numa posição em que fala **desse** objeto, mas não **com ele**, (...). Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, (...). Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma **interação***

*sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. (...). O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (Freitas, 2002, p. 24)<sup>5</sup>.*

Os sentidos que emergem dessa relação entre pesquisador e sujeitos são construídos não através da observação de fatos isolados, mas através de uma ótica que enxerga a vida dos indivíduos enquanto acontecimento vinculado temporalmente. O observador, nessa perspectiva, está dentro, portanto, de um *processo* e não participando de eventos isolados. Na observação do processo apreendemos os sentidos dos fatos, vinculados aos acontecimentos vividos pelo pesquisador e pelos sujeitos observados, ou seja, vinculados às suas histórias de vida.

Se a metodologia, portanto, é algo que deve se adequar ao processo e se esse processo é dinâmico, a metodologia deve também ser dinâmica. Ela acompanha o acontecer da vida dos sujeitos e do pesquisador, ou seja, vai sendo constituída de acordo com o processo real vivido por eles. Jorgensen, citado por Flick (2002), apresenta essa idéia dizendo que a pesquisa é um “(...) *processo de investigação sem limites, flexível, oportunista e que requer uma redefinição constante do que é problemático, baseado em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana.*” (p.152).

Nesse sentido, para contextualizarmos o método de pesquisa nessa perspectiva, podemos usar as palavras de Gatti (2003): “*O método é vivo*” (p.18). É tão vivo quanto o acontecimento humano. O método de pesquisa não pode ter nós atados. Deve ser uma referência aberta para acompanharmos o processo histórico-cultural vivido pelos sujeitos. O investigador, durante o trabalho de campo, está constantemente diante do novo e,

---

<sup>5</sup> Os destaques são da autora.

conseqüentemente, buscando explicações e sentidos para o que está acontecendo em tempo presente, ou seja, o método deve estar sintonizado aos acontecimentos, mas não deve pré-determinar seu rumo. “(...) *não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.*” (Freitas, 2003 a, p.27). As estratégias do método, portanto, podem modificar-se de acordo com os acontecimentos e não os acontecimentos se modificarem para atender o método. Freitas (2005), ao trabalhar com pesquisas de cunho histórico-cultural descreve como foi traçando suas estratégias metodológicas.

*(...) é algo que não está pronto, que não está organizado em nenhum manual de pesquisa, mas que vai tomando forma a partir do trabalho investigativo. Diante de cada objeto de pesquisa temos que olhá-lo pensando no que ele exige de nós. (p. 7).*

O trabalho de campo, portanto, não existe para confirmar idéias fixas. Se a teoria fosse rígida, não seria necessário o confronto entre pesquisador e sujeitos. Se o ser humano está em processo de mudança, tanto no plano filogenético quanto no ontogenético, a teoria, precisa se manter coerente com esse processo, devendo também existir em estado dinâmico (González Rey, 1999).

Foi sob esta ótica a respeito do processo metodológico que aconteceu o trabalho de campo da pesquisa. O texto que segue descreve uma rotina investigativa que foi planejada para observar algo que ia acontecer e não para determinar qualquer comportamento dos sujeitos ou rumos para a pesquisa.

## **3.2 O trabalho de campo**

O trabalho de campo desse estudo constou de três momentos: o *estudo piloto*, que aconteceu em dezembro de 2005, a *observação das aulas*, que aconteceu entre os meses de abril a dezembro de 2006 e o *processo reflexivo* que aconteceu no mesmo período das aulas. O texto a seguir descreve esses três momentos empíricos da pesquisa.

### **3.2.1 O estudo piloto**

O estudo piloto deste trabalho constou de uma única observação vídeo-gravada no dia 22 de dezembro de 2005, na piscina do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora. Foi realizada uma aula normal de natação para uma criança que havia acabado de completar um ano de idade.

A grande contribuição do piloto para este trabalho, foi o ajuste de todo o aparato técnico para a realização das filmagens. Esse processo envolveu a aprendizagem do manejo da filmadora, incluindo funções, enquadramento, som, iluminação, etc. Envolveu também a configuração de um computador para a captura e edição dos documentos audiovisuais produzidos em campo, o manuseio dos programas de captura e edição desses documentos, ou seja, essa experiência significou mais um aprendizado técnico sobre os equipamentos do que teórico sobre o tema da pesquisa.

Com relação ao tema, o piloto não trouxe uma contribuição significativa, acredito que por um motivo principal: por ter se tratado de uma observação isolada e não integrada num contexto.

O acontecimento observado isoladamente não nos mostra a sua vinculação histórica. Às vezes levamos muito tempo e precisamos associar muitos fatos para compreender um determinado comportamento. A professora e a criança que participaram do estudo piloto possuem suas vidas vinculadas num processo histórico e cultural, mas esse vínculo temporal não apareceu senão superficialmente nessa observação isolada. Entretanto, mesmo uma observação isolada já foi o suficiente para compreender o quão rica seria a observação de um processo de aulas integradas ao longo de um estudo longitudinal.

### 3.2.2 As observações

As aulas de natação foram acompanhadas através de um processo longitudinal com oito meses de duração, período em que observei, à luz do referencial teórico histórico-cultural, a relação entre dois sujeitos - uma professora de natação e um aluno que iniciou as aulas quando estava completando um ano de idade.

**Igor e Aline**<sup>6</sup> foram os dois sujeitos observados dessa pesquisa. Igor foi o aluno de natação. Foi a criança que, desde o nascimento veio gradativamente penetrando no mundo dos significados culturais e se *humanizando*. Aline foi a professora de natação. Em âmbito global, ela foi um entre os diversos elementos culturais interagindo e trazendo significados para Igor. Em âmbito específico ela foi a professora de natação de Igor. Foi uma pessoa que trouxe uma bagagem cultural específica para ele, ou seja, agiu como mediadora trazendo conhecimentos que foram passados de geração para geração sobre como interagir

---

<sup>6</sup> Os nomes originais dos sujeitos da pesquisa foram mantidos obtendo-se para tal a permissão da professora Aline e dos pais de Igor (Anexo 2).

conscientemente com a água. A relação de Igor com a professora Aline aconteceu, portanto, dentro de um processo formal de aulas de natação.

As aulas tiveram duração de 20 a 30 minutos e aconteceram, duas vezes por semana, de maio a dezembro de 2006, na escola de natação do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora. O aluno frequentou esses oito meses de aulas, mais ou menos dos 12 aos 20 meses de vida. Foram observadas um total de 52 aulas durante um período de 32 semanas de trabalho de campo.

A proposta do texto que segue é discutir, portanto, sob o prisma metodológico, as ações do pesquisador durante o tempo em que aconteceram as aulas de natação.

Semanalmente, portanto, aconteciam duas aulas. Em uma aula era levado o equipamento de filmagem e realizado um registro vídeo-gravado daquele encontro. Na condição de cinegrafista eu não buscava imagens artísticas ou estéticas. Simplesmente registrava os acontecimentos ligados ao desenvolvimento cultural de Igor e ao papel da professora Aline enquanto mediadora nesse processo. Procurava compreender como estava se processando seu desenvolvimento e como ele aprendia a se relacionar com a água a partir das interações que estavam acontecendo com a professora.

Para a aula não filmada era levado um bloco de notas e registrado por escrito os acontecimentos daquele encontro. Nesse registro entravam também as impressões gerais sobre aquela semana de trabalho, incluindo considerações sobre a aula filmada.

Ao final de cada semana de campo existia em mãos, portanto, um registro vídeo-gravado e outro por escrito desse período de observação. De posse desse material, era revista a aula filmada, relida as anotações e, a partir daí, confeccionada uma nota de campo descrevendo os acontecimentos daquele período.

Na semana seguinte, o filme e a nota eram levados ao encontro com a professora orientadora para discutirmos juntos os acontecimentos observados. O pesquisador, como disse no item anterior, está, ao mesmo tempo, observando externamente e vivendo internamente as relações que acontecem no campo de pesquisa. A sua visão externa dos eventos pode ser, nesse sentido, influenciada e até distorcida pelo fato dele estar envolvido pessoalmente naquela relação.

O papel da professora orientadora foi acrescentador justamente pelo fato dela apresentar a visão externa de alguém que não esteve presente no campo de pesquisa e, conseqüentemente, não envolvida pessoalmente com os sujeitos. Ela acabou apontando diversas situações não percebidas por mim e aprofundando a análise sobre acontecimentos aos quais eu havia dado pouca importância.

A nota de campo não foi um documento utilizado apenas para a descrição dos fatos ocorridos. Foi também um espaço para reflexões abertas, opiniões pessoais e diálogos constantes com o referencial teórico. Desde as primeiras notas o processo de análise já ia acontecendo paralelamente, ou seja, já era buscada a compreensão das questões propostas por essa dissertação. O processo das aulas foi se desenrolando, a relação de Igor com a professora Aline e com a própria água foi se desenvolvendo e as análises, com isso, foram se tornando cada vez mais fundamentadas.

Algumas questões estiveram sempre presentes durante o processo de pesquisa: como Vygotsky enxerga a questão da participação do outro no desenvolvimento? O que o autor fala sobre a questão do desenvolvimento cultural da criança na faixa etária em que Igor atravessou o período de pesquisa? As observações em campo estiveram de acordo com o que a teoria apresentou? Existiram pontos divergentes? Dentro desse contexto de vida real e relações teóricas é que aconteceu o trabalho de campo dessa pesquisa. As

observações da relação real entre Igor e Aline me colocaram, enquanto sujeito pesquisador, em diálogo constante com o referencial teórico do trabalho e com os próprios sujeitos observados. Fez parte desse contexto dialógico *o processo reflexivo entre o observador e a professora de nataçãõ*. Esse importante evento da pesquisa está descrito no texto a seguir.

### **3.2.3 O processo reflexivo**

Ao procurar compreender o papel da professora Aline no processo de desenvolvimento cultural de Igor, foi importante promover reflexões críticas por parte da primeira sobre a sua própria prática pedagógica. Esse processo reflexivo foi trabalhado através de duas dinâmicas: primeiramente, após o filme ser analisado juntamente com a professora orientadora, ele era entregue à professora Aline para que ela assistisse às próprias aulas, ou seja, para que ela se observasse atuando no campo pedagógico.

A segunda dinâmica foi a *sessão reflexiva* com a professora. Esta se caracterizou por um diálogo com o pesquisador sobre os acontecimentos daquele processo que estava se desenvolvendo. Segundo a idéia de Freitas (2007) a reflexão parte do que o professor faz para uma reconstrução do que pode ser feito, confrontando-o com seu contexto social, político, cultural, etc.

Nos oito meses de campo, ela foi convidada a participar de três encontros reflexivos vídeo-gravados. Essas sessões não aconteciam sob a forma de perguntas e respostas fechadas. Lançava-se o tema e discutíamos as questões através de conversa aberta e dialógica. Durante esses encontros ela era levada a refletir sobre os acontecimentos ligados

ao tema do trabalho. Como estava acontecendo o desenvolvimento cultural de Igor a partir da interação com ela mesma? Que relações ela encontrava entre esse desenvolvimento e o processo de aprendizado das habilidades aquáticas? Como estava sendo observado a própria prática pedagógica? Seu trabalho estava embasado teoricamente ou estava pautado na própria experiência e intuição? Essas questões tinham como proposta principal, levá-la a refletir sobre o seu papel no processo de desenvolvimento de Igor, seu aluno.

Quando o pesquisador apresenta questões para o professor refletir sobre o processo de aulas e sobre a própria prática, ele está provocando uma mistura de olhares. Quando o pesquisador apresenta determinadas questões de reflexão, podemos esperar que a perspectiva apresentada de volta pelo professor não se refira apenas às suas reflexões sobre os acontecimentos, mas a um estado de fusão entre as duas perspectivas: a do pesquisador e a do professor. O processo de refletir sobre a própria prática é coerente com o enfoque histórico-cultural que orientou essa pesquisa. Numa linguagem Bakhtiniana ele pode ser definido como um olhar exotópico do professor sobre si mesmo, buscando refletir sobre a importância do seu papel na formação do outro.

As sessões reflexivas foram importantíssimas para compreendermos as intenções pedagógicas da professora Aline e as suas compreensões sobre o processo que estava acontecendo. Szundy (2005), em seu trabalho de doutorado, conduziu um processo reflexivo com professores de língua estrangeira. Ela afirmou que durante o diálogo entre pesquisador e professor *“visões de mundo e conhecimentos entram em constante conflito visando engajar discursivamente os participantes em um processo de reflexão sobre a própria ação”* (p. 56). Esse processo de reflexão sobre a própria ação é fundamental, segundo a autora, *“para criar condições que possibilitem transformações na sua ação em sala de aula”* (p. 57).

Dessa forma foi planejado o processo metodológico da pesquisa. Foram oito meses de observações, filmagens, anotações e análises de uma rica experiência dialógica. Na verdade, muito mais rica do que se pôde descrever. O resultado do trabalho de campo está relatado nos quatro próximos capítulos de *análise de dados*.

#### 4. A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Em diversos aspectos Igor e a professora Aline, na ocasião do início do trabalho de campo, estavam vivenciando uma experiência nova. Em primeiro lugar, Igor nunca havia entrado em uma piscina. A questão da interação com a água, nesse sentido, estava se iniciando. Em segundo lugar, eles não se conheciam antes das aulas começarem. Não se tratava, portanto, apenas da questão do início de um processo de aulas de natação. Existia também uma relação pessoal que estava começando a ser construída.

Em muitos casos, considerando a idade em que Igor começou a frequentar as aulas, esse início de relação não é fácil. O contato com a água é uma entre diversas novidades que estão acontecendo na vida daquela criança. O professor também é uma novidade e, às vezes, demora mais tempo para ser *digerido* pela criança do que a própria água. À medida que os laços afetivos vão se estreitando e a confiança na pessoa do professor vai se desenvolvendo, a criança, gradativamente, vai permitindo a sua aproximação.

Outro ponto delicado do início do trabalho de campo foi o fato da relação estar sendo registrada em vídeo. Um observador e uma filmadora nas mãos poderiam ser elementos invasivos da relação e isso poderia deixar os sujeitos pouco à vontade nesse período das observações.

Por esses motivos, sabia que, naturalmente, ocorreria um período de adaptação inicial necessário para que todas essas novidades que começaram a acontecer na vida dos sujeitos fossem, ao seu tempo, absorvidas. Não poderia, nesse sentido, prever o tempo que levaria para que aquelas relações se estabelecessem e para que os sujeitos ficassem à vontade naquele novo ambiente. Teria, portanto, que esperar acontecer.

Essa condição era importante por dois motivos: em primeiro lugar para que a aula de natação efetivamente começasse a acontecer. Igor não aceitaria interagir com a professora Aline antes de haver um estreitamento de laços afetivos e de confiança. Em segundo lugar por que, a partir do momento em que os sujeitos ficassem à vontade no campo de pesquisa, eles entrariam em estado de maior naturalidade, condição indispensável para que pudéssemos compreender as relações reais que iriam acontecer durante as aulas.

#### **4.1 Os processos de adaptação ao novo e a noção de desenvolvimento na obra de Vygotsky**

*O mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis – nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos) - estão em incessante processo de transformação (...).*

*Friedrich Engels*

Na 1ª aula (não filmada), enquanto eu explicava para a mãe como seria o processo de pesquisa, a professora Aline entrou com Igor na piscina e eles começaram a interagir como se fossem velhos conhecidos. Na verdade, eles haviam acabado de se conhecer. Esse primeiro encontro me fez acreditar que aconteceria um início de aulas bastante tranquilo. Entretanto, a aparente calma da primeira aula acabou traindo a professora. Na 2ª aula (filmada), como conta o episódio 1, Igor nos surpreendeu com protestos que só acabaram com o final antecipado da aula.

## **Episódio 1 – Os protestos de Igor**

**2ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 15.mai.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor<sup>7</sup>: 11º mês de vida**

Na 2ª aula (filmada) a professora Aline repetiu o que havia feito na primeira aula. Foi logo pegando Igor e entrando com ele na piscina. Mas, dessa vez ele se comportou de forma bem diferente. Não aceitou entrar com ela e chorou clamando pela mãe praticamente a aula toda (imagem 1). Foi uma situação inesperada surpreendendo a professora que acabou por terminar esse encontro antes do tempo previsto.



Imagem 1 – Os protestos de Igor (2ª aula)

Igor nos mostrou, logo no início do trabalho de campo, as idéias de Vygotsky (1995) sobre o desenvolvimento infantil. Para ele, esse processo não possui, absolutamente,

---

<sup>7</sup> - Igor completou um ano de idade no dia 19.mai.06.

uma constância de linearidade ou de calma. As crises, os estados de turbulência, as involuções, as dificuldades de relacionamento, são acontecimentos que fazem parte do desenvolvimento normal. Segundo o autor russo, essas instabilidades são previstas e são decorrentes do surgimento de novos elementos psíquicos, fisiológicos e funcionais na vida da criança. São reorganizações diante do novo. No texto *A gênese das funções psíquicas superiores*, escrito em 1931, ele define o desenvolvimento infantil da seguinte forma:

*(...) se trata de um complexo processo dialético caracterizado por uma complicada periodicidade, pela desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, pela metamorfose ou transformação qualitativa de umas formas em outras, por um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, pelo complexo cruzamento de fatores externos e internos, por um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (...) Uma consciência ingênua considera que são incompatíveis evolução e revolução, que o desenvolvimento histórico só está ocorrendo quando segue uma linha reta. A mente ingênua não vê mais do que catástrofes, perda e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A história deixa de existir para ela enquanto não retorna ao caminho reto e uniforme.*<sup>8</sup> (Vygotsky, 1995, p.141).

A criança quando ainda não esta aceitando uma nova experiência, manifesta uma vontade única: abortar a missão; voltar para a mãe. Nada na piscina interessou a Igor na 2ª aula. Nenhum objeto, e tampouco a presença da professora. Por conta desse acontecimento, nas aulas que se seguiram, a professora Aline nitidamente mudou sua estratégia. Passou a ficar sentada com ele na borda da piscina por um tempo inicial, parecendo tentar estreitar a relação através de diálogos e interações lúdicas esperando o momento apropriado para entrar com ele na água (imagens 2 e 3).

---

<sup>8</sup> - Tradução livre do espanhol.



**Imagem 2 – O início da aula: Igor e Aline sentados na borda (3ª aula).**



**Imagem 3 - O início da aula: Igor e Aline sentados na borda (7ª aula).**

Interessante essa mudança de estratégia da professora. Os adultos muitas vezes são traídos pelos próprios atos ao lidarem com crianças em idades anteriores à emergência da linguagem, justamente por não *ouvi-las*. Se ainda não existe a fala significada, existe um contexto extra-verbal que é, nesse momento, o meio através do qual podemos perceber os estados psíquicos da criança. Diante desse acontecimento a professora Aline passou a esperar o momento *dele* para entrar na piscina, e não o momento dela ou de outra pessoa.

A criança, nessa idade pré-verbal, não recebe uma explicação prévia dos pais de que vai fazer natação e, tampouco, pede para ir fazer aula, como acontece com as crianças maiores. Ela simplesmente é levada para a escola de natação. Esse fato pode até ser apresentado verbalmente pelos pais, pois a criança já está começando a compreender os

significados da linguagem verbal. Entretanto, a compreensão verbal, nesta idade, ainda parece ser vaga. A criança só vai compreender, de fato, como aquilo funciona no decorrer do processo, através da própria vivência. A sua experiência concreta, nesse sentido, é essencial para que ela compreenda a sua nova atividade.

Um fato interessante da fase inicial que ilustrou a forma como as crianças dessa idade compreendem o processo a partir da vivência foi o episódio do *garfo de plástico vermelho*.

### **Episódio 2 – O garfo de plástico vermelho**

**2ª a 7ª aulas de Igor**

**Data: 15.mai.06 a 05.jun.06**

**Idade de Igor: 11º a 12º meses de vida**

Este foi o brinquedo escolhido por Igor simplesmente em todas as aulas iniciais. Ele até pegava outros brinquedos, mas sempre voltava para o tal garfo vermelho. Em todo o final da aula ele saía da piscina sem querer devolver o seu objeto preferido e protestava por não poder levá-lo. Apenas no final da 7ª aula (filmada), Igor o devolveu voluntariamente para a professora.

A professora e a mãe, no decorrer dessas aulas, até chegaram a dar explicações dizendo que ele poderia pegar o garfo na outra aula. Mas o que significava, para Igor, *a outra aula*? Será que ele já estava compreendendo que aquilo era uma seqüência de aulas e

não uma aula isolada? Por isso, desvincular-se do garfo poderia estar significando, para ele, não vê-lo nunca mais.



**Imagem 4 – O garfo de plástico vermelho (5ª aula).**

Uma reflexão importante que tive nesse início do trabalho de campo, a partir do episódio do garfo de plástico vermelho, foi com relação à compreensão do processo de aulas por parte de Igor. Esta foi acontecendo no decorrer de uma seqüência de aulas ou de experiências vinculadas que constituíram na mente de Igor um nexos de caráter histórico e cultural. Dessa forma ele passou a perceber que uma aula acaba mas que no outro dia tem outra; que ele vai para a professora mas volta para mãe; e que ele poderia devolver o brinquedo porque na próxima aula ele estaria lá no mesmo lugar.

Com o passar do tempo, Igor foi gradativamente ficando à vontade em seu novo ambiente aquático. A professora Aline foi se transformando em uma pessoa da sua estima e confiança e ele foi gradativamente relaxando e parecendo, à sua maneira, compreender o processo. A professora Aline manteve a mesma estratégia de colocar Igor sentado na borda da piscina no início da aula mesmo depois de vencido esse período de adaptação inicial,

parecendo optar, justamente, por deixá-lo querer entrar na piscina por vontade própria, ao invés de simplesmente trazê-lo para dentro d'água.

Dessa forma aconteceu a entrada no campo de pesquisa. Os sujeitos, incluído o pesquisador, precisaram desse tempo inicial para se adaptar não apenas às aulas de natação, mas também às rotinas de um processo de investigação científica. As crises e turbulências, logicamente continuaram a existir no decorrer das observações, mas, em conformidade com as idéias de Vygotsky, já faziam parte de uma relação em seu estado normal que estava acontecendo.

## 5. O MUNDO DOS SIGNOS

A criança nasce num meio onde as interações sociais são regidas não exclusivamente por leis biológicas, mas também por um conjunto de significações culturais que foram sendo estabelecidas pelo ser humano ao longo do tempo.

O capítulo dois deste trabalho tratou sobre a noção do desenvolvimento cultural na obra de Vygotsky. Discutiu a idéia do autor de que a apropriação dessas significações não acontece dentro do contexto de transformações biológicas do indivíduo humano. Ao contrário, são elementos inicialmente presentes no mundo externo e social.

Como esses significados começam a fazer parte do mundo interno da criança?

Esta parece ser a pergunta principal deste capítulo. O desenvolvimento da criança no campo da cultura foi, provavelmente, o grande tema de investigação de Vygotsky e de muitos outros autores expressivos dentro da perspectiva histórico-cultural. Segundo o autor, se as significações culturais não são dadas geneticamente, o recém-nascido humano precisa conviver neste mundo social para poder apreendê-las. Em outras palavras, apenas o contato com os portadores da cultura possibilitará a conversão das significações culturais para o mundo interno e subjetivo da criança.

Quando Igor chegou para iniciar as aulas de natação, estava completando um ano de idade. Já havia formado, portanto, seus elos primários com o mundo da cultura. A primeira parte desse capítulo pretende discutir a visão de Vygotsky sobre esses vínculos iniciais, procurando teorizar um período em que Igor viveu longe dos olhos do pesquisador. A segunda parte do texto trará justamente a chegada de Igor ao campo de pesquisa procurando detectar em que momento ele se encontrava dentro desse processo proposto pelo autor e

descrever a continuidade desse desenvolvimento a partir do início da relação com a professora Aline nas aulas de natação. O texto procurará discutir como Igor e a professora Aline nos mostraram, através de uma relação real, esse ponto central da obra de Vygotsky: *o desenvolvimento cultural da criança a partir da mediação proporcionada pelo Outro.*

## **5.1 O estado inicial do bebê humano e os primeiros passos no mundo dos significados**

*O homem não é totalmente explicado pela fisiologia, porque o seu comportamento e as suas aptidões específicas têm por complemento e por condição essencial a sociedade, com tudo o que ela comporta, em cada época (...).*

*Henri Wallon*

Nenhum outro mamífero nasce com tamanha dependência de seu semelhante adulto para sobreviver do que o animal humano. O *equipamento* inicial que recebemos ao nascer nos impõe uma condição de inaptidão global tal, que precisamos de um adulto para resolver as nossas necessidades mais elementares. Uma simples mudança de posição, nesse sentido, não é possível senão através de alguma ajuda externa.

Em contrapartida, outros animais vêm ao mundo com níveis de autonomia bem mais elevados do que o homem. Enquanto o ser humano, por exemplo, leva cerca de um ano para conseguir ficar em pé, outras espécies já nascem com a capacidade de andar e acompanhar o grupo. Enquanto alguns animais já nascem mais aptos a interagir com outros membros do grupo através de sua linguagem típica, o ser humano não apenas vem ao mundo inapto para a sua linguagem, como também vai levar um tempo razoável para adquirir tal capacidade.

Por que o animal humano nasce com tamanha inaptidão? Por que outros animais ditos menos evoluídos já nascem mais *prontos* para a vida?

Essa falta de autonomia do bebê humano pode ser explicada justamente pelo fato da nossa espécie não se desenvolver apenas no plano biológico, mas também no cultural; e pelo fato do segundo não ser dado geneticamente. Procurando uma explicação coerente para esse suposto paradoxo, Pino (2005 a) não trata o fato como uma desvantagem com relação às outras espécies, mas como uma pré-condição que possibilita às funções biológicas, menos desenvolvidas ao nascimento, sofrerem, através da educação, “(...) *transformações sob a ação da cultura.*” (p.46).

*Os mecanismos genéticos ditos “instintivos” que, ao que parece, regulam as funções responsáveis pela precoce autonomia do bebê no mundo animal, não operam no caso do bebê humano ou, pelo menos, não da mesma maneira. Com efeito, desde os primeiros instantes da sua existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação que conferem às ações do bebê um caráter cada vez menos automático ou instintivo e cada vez mais imitativo e deliberativo. (Pino, 2005 a, p.45).*

Independente de como o desenvolvimento acontece em outras espécies, pois cada qual possui sua própria conformação, a interação no caso humano ocorre, segundo Vygotsky (1995), não exclusivamente no plano biológico, mas também configurada nessa complexa rede de significações presente no nosso desenvolvimento cultural. A linguagem significadora pressupõe uma coisa (um signo) significando outra (o objeto ou o ato correspondente), ou seja, possui uma característica *indireta ou mediada*.

*À medida que a criança se desenvolve, suas relações com os outros passam a ser **mediadas**, interpondo entre ela e eles um terceiro elemento. – Que elemento é esse? – Cabe perguntar-se. A resposta de Vygotsky é clara: o*

*signo* ou, em outras palavras, a *significação* das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação (criança ↔ outro).<sup>9</sup> (Pino, 2005 a, p. 164).

E esses significados são essencialmente de ordem coletiva. Devem ter o mesmo sentido para o Eu e para o Outro, senão o vínculo através da linguagem não acontece. Por isso a característica indireta ou mediada dessa interação. Os signos são elementos concebidos culturalmente, ou seja, são socialmente estabelecidos ao longo da história do homem e são transmitidos de geração para geração. Não são estáticos porque a cultura humana é um fenômeno em movimento. Os grupos sociais estão constantemente criando novos elementos – novos objetos, novas palavras – e ressignificando outros já existentes. O signo precisa primeiramente ser aprendido durante a convivência social para posteriormente ser compreendido e utilizado pelo novo membro. O ser da interação precisa, portanto, aprender as significações para poder decodificar o ato do outro e codificar ao outro seu próprio ato.

Vygotsky (1995) teve como eixo central de seus estudos justamente a questão do desenvolvimento cultural da criança. Suas idéias, discutidas no capítulo três, mostram que, apesar desta nascer com um aparato biológico que a pré-qualifica como um ser humano, ou seja, um ser que vai se desenvolver não apenas no plano *biológico*, mas também no *cultural*, esse desenvolvimento no campo humano não vai acontecer, se ela não estiver em contato com seu meio social. Em outras palavras, as *funções mentais elementares*, dadas geneticamente, são a base biológica para o aparecimento das *funções mentais superiores*, mas não a fazem *funcionar*, pois este funcionamento está vinculado, segundo o autor, ao contato com o meio humano.

---

<sup>9</sup> - Grifos do autor.

A apropriação, de fato, da cultura não é dada, portanto, nesse pacote genético que recebemos, mas, constituída socialmente, graças à mediação proporcionada pelo outro no contexto social. Pino (2005 a) afirma que a presença dessas marcas genéticas “(...) *faz do recém-nascido um candidato á condição **humana**<sup>10</sup>; essa condição não lhe vem de graça, mas é o resultado de uma conquista na convivência humana.*” (p. 153 e 154), ou seja, no momento inicial da vida existe, segundo a idéia de Vygotsky, um ser biológico somado a um *potencial para a cultura*, ou o que Pino (2005 a) chamou de “(...) *um hipotético momento zero cultural.*” (p.47).

Como acontece a passagem desse estado inicialmente biológico para o mundo humano da cultura?

Essa questão está exaustivamente discutida em diversos textos de Vygotsky. A passagem para o mundo humano da cultura acontece *exclusivamente a partir do contato com o outro*. Esse é um dos grandes pilares não apenas da obra do autor russo, mas, em âmbito global, da perspectiva histórico-cultural. O outro é quem traz, para a criança, os significados do mundo externo e é quem atribui significados aos seus comportamentos inicialmente naturais. Pino (2000), ao discutir esse assunto na obra do autor, vai afirmar que o papel do outro não é apenas importante, mas imprescindível para que o desenvolvimento cultural aconteça.

*Não se trata de fazer do **outro** um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do **outro** tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento.*<sup>11</sup> (p. 65).

---

<sup>10</sup> - Grifo do autor.

<sup>11</sup> - Grifos do autor.

**Mikhail Bakhtin**<sup>12</sup> (1895 - 1975), eminente filósofo russo, é outro importante autor da perspectiva histórico-cultural. Bakhtin não empreendeu estudos experimentais sobre a infância, como fez Vygotsky, entretanto, em suas *viagens filosóficas* sobre linguagem e interação humana, ele não deixou de fora considerações coerentes com esta perspectiva sobre os primeiros contatos da criança com o mundo cultural humano, ou seja, ele também conferiu ao Outro o mesmo caráter de imprescindibilidade conferido por Vygotsky.

*(...) dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu **nome**, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama (...), as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como **algo**. Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade (...). Para revelar essa diáde contribuem os atos e palavras amorosas da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói-se a personalidade da criança (...). A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar sobre si mesma nos tons volitivo-emocionais dela (...).*<sup>13</sup> (Bakhtin, 2003, p. 46).

A perspectiva histórico-cultural nos apresenta a idéia da construção da consciência da criança e dos primeiros vínculos com as significações culturais acontecerem a partir da inexcluível mediação proporcionada pelo outro. As manifestações iniciais do recém-

---

<sup>12</sup> - O também russo **Mikhail Bakhtin** foi contemporâneo de Vygotsky, vivendo e sendo influenciado, nesse sentido, pelo mesmo contexto revolucionário que levou à queda dos Czares. Nascido na cidade de Orel em 1895, também teve sua obra censurada pelo governo de Stalin e foi vê-la reconhecida apenas no final de sua vida. Este autor, dono de idéias enigmáticas, é atualmente considerado um dos grandes pensadores do século XX. Seus trabalhos, muitos deles a partir de reflexões sobre importantes obras literárias, incluindo autores como Rabelais e Dostoiévski, foram além da crítica literária a acabaram se tornando, como diz Tezza (1996), em “(...) *uma concepção de homem e de mundo.*” (p. 277).

<sup>13</sup> - Grifos do autor.

nascido não são exteriorizadas através de uma linguagem inteligível porque ele ainda não está apto para tal, mas desencadeiam alterações físicas visíveis em seus estados corporais, expressivos e gestuais. O forte elo emocional que o une ao adulto e o seu próprio estado inicial de incapacidade global faz com que ele possua um grande poder para mobilizar as pessoas. Qualquer manifestação do bebê, nesse sentido, acaba sendo prontamente atendida e seguida de grande significação por parte do adulto.

Ao atribuir significado às suas manifestações naturais, o adulto acaba conduzindo-o de seu mundo inicialmente biológico para o mundo simbólico da cultura. O ato consciente ou as primeiras manifestações intencionais emergem, nesse sentido, a partir deste significado que vem do adulto.

Dessa forma acontecem as primeiras interações sociais vividas pela criança. São os primórdios da sua consciência social. Vimos que, para a perspectiva histórico-cultural, as significações são elementos inicialmente pertencentes ao meio externo ou social em que a criança vive e se convertem, através do contato com o outro, em significações para a esfera interna e subjetiva do psiquismo da criança. Como diz Pino (2005 a): as ações naturais da criança “(...) *começam a adquirir significação*<sup>14</sup> *para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro.*” (p.167).

---

<sup>14</sup> - Grifo do autor.

## 5.2 O desenvolvimento no campo simbólico a partir da relação com o outro

*Porque sou do tamanho daquilo que vejo e  
não do tamanho da minha altura.*

*Fernando Pessoa*

De acordo com Vygotsky a criança já começa a obter desde o nascimento não apenas as primeiras percepções sobre seu corpo e funcionamento biológico, mas também sobre as significações culturais que acontecem à sua volta. O autor acaba atribuindo importância capital ao meio social para o desenvolvimento dessa criança, pois a interação com os adultos que vivem em seu entorno vem a ser imprescindível para que ela seja apresentada tanto para esse mundo externo e cultural como para seu mundo interno e biológico. Esta é uma idéia chave de Vygotsky (1995) discutida neste trabalho.

Quando Igor chegou para iniciar as aulas de natação, estava completando um ano de idade. Ele já havia dado, nesse sentido, os primeiros passos no campo da cultura. Passos estes que se iniciaram, como diz Pino (2005 a), juntamente com seu nascimento biológico. Na entrevista inicial feita com a mãe de Igor pude detectar que ele atravessou o primeiro ano de vida dentro de uma *normalidade* não acontecendo nenhum fato que aparentemente o excluísse da condição de uma criança física e mentalmente saudável.

Entretanto, a individualidade e o contexto de vida de cada criança são aspectos que nos levam à condição de possuímos diferenças ou particularidades dentro de um prisma de igualdades. O fato de sermos dotados de códigos genéticos semelhantes e nos desenvolvermos dentro de uma normalidade comum à espécie não exclui o outro fato: o de sermos pessoas singulares.

Diante disso não poderia prever, apenas baseado em dados teóricos, em que momento dentro do processo de desenvolvimento cultural Igor se encontraria antes de conhecê-lo pessoalmente ou de observá-lo atuando socialmente. O início do trabalho de campo, após os estudos do referencial histórico-cultural, significou não um rompimento com a criança teórica, mas uma situação em que esta passou a ser confrontada com a criança real. Em outras palavras, a partir do início do trabalho de campo, além do contexto teórico passaram a co-existir Igor e a professora Aline – duas pessoas reais e singulares.

Quanto, portanto, Igor já havia caminhado, nesse processo? Em que momento estava seu desenvolvimento cultural quando ele e a professora Aline se conheceram e as aulas começaram a acontecer?

Na 1ª aula, enquanto a professora Aline entrou com Igor na piscina, fiquei conversando com a mãe dele do lado de fora, dando esclarecimentos sobre como aconteceriam as aulas e o processo de pesquisa. Igor e Aline pareceram bem à vontade em suas primeiras interações, como se fossem velhos conhecidos. Não parecia que haviam acabado de se conhecer. Entretanto, por conta dessa conversa inicial com a mãe, essa foi uma aula a qual observei apenas superficialmente. Os registros – filmes e notas – começaram a acontecer, de fato, a partir da 2ª aula.

Lembro que a descrição dos fatos e suas análises não são verdades absolutas. São visões pessoais sobre os acontecimentos. Segundo Pino (2005 a), no capítulo de análise do trabalho que realizou sobre o primeiro ano da vida de Lucas – seu sujeito de pesquisa – existe um *"modo de olhar"* (p.220) os acontecimentos. É nesse sentido que o pesquisador se torna também um dos sujeitos da sua própria pesquisa, pois ele não observa um acontecimento a partir do nada. O seu *modo de olhar* não é frio. Existe uma perspectiva teórica que norteia os atos e olhares do pesquisador desde o início dos trabalhos, mas

também existe a sua própria perspectiva sobre a vida e sobre a relação humana, construída anteriormente ao processo de pesquisa. E essa visão pessoal nem que ele queira pode ficar de fora do campo de pesquisa.

Que acontecimentos, portanto, dentro das primeiras aulas, foram significativos para a compreensão de seu desenvolvimento naquele momento da vida? O texto que segue procurará descrever e analisar alguns episódios que mostraram o estado inicial de Igor na ocasião da sua chegada ao campo de pesquisa.

### **Episódio 3 – O gesto de tchau**

**2ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 15.mai.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor<sup>15</sup>: 11º mês de vida**

A 2ª aula (filmada) – citada no capítulo 5 – foi marcada pelos protestos de Igor durante todo o tempo em que ele esteve com a professora Aline na piscina. Ele passou praticamente a aula inteira chorando e acenando para a mãe. Em seu aceno, ele parecia ter a intenção de fazer um *gesto de tchau*. Entretanto, o gesto não estava sendo executado da maneira correta porque ele girava o antebraço com a palma das mãos voltadas para baixo. Estava mais parecido com o gesto indicando o sinal de *mais ou menos* do que com o gesto de *tchau* (imagem 5).

---

<sup>15</sup> - Igor completou um ano de idade no dia 19.mai.06.



**Imagem 5 – O gesto de tchau (2ª aula).**

O gesto de tchau foi o primeiro ato cultural que observei em Igor nas aulas de natação. Dois aspectos me chamaram a atenção durante este episódio: primeiramente, com relação à execução errada do movimento. Acredito que ele estava tendo a intenção de realizar o gesto por que num certo momento da aula a mãe, que estava do lado de fora da piscina, falou: “*Dá tchau Igor!*”, e ele realizou o mesmo movimento confuso semelhante ao gesto de *mais ou menos* que vinha fazendo. Aquilo parecia realmente, significar para ele o gesto de tchau.

Em segundo lugar me chamou a atenção a aparente *incoerência entre o seu gesto e a sua sensação psíquica*. Quando ele estava dando tchau, não estava parecendo um gesto de alguém protestando e chamando a mãe para ir buscá-lo, mas de alguém que estava dentro da piscina aproveitando a aula e acenando para a ela como se estivesse tudo bem. Igor estava claramente rejeitando aquela experiência. No entanto, ele parecia não saber o *gesto cultural* coerente com seu sentimento psíquico naquele instante. Esse comportamento acabou arrancando risos da professora que falou: “*Ele dá tchau e continua chorando!*” (imagem 6).



**Imagem 6 – “Ele dá tchau e continua chorando!” (2ª aula).**

No mesmo episódio observei que Igor se *equivocou* duas vezes: primeiro no momento da execução do gesto e depois na sua adequação ao sentimento psíquico. Este fato nos mostrou a idéia de Vygotsky (1995) de que o ato cultural não surge naturalmente, mas é aprendido no convívio social. E, convenhamos, nada mais natural do que cometer equívocos em processos iniciais de aprendizado. Quanto mais numa situação onde tudo é novo – não apenas as informações culturais, mas o meio como um todo onde a criança acabou de se inserir.

A criança nasce num meio social-cultural que está empenhado, como diz Pino (2005 a), “(...) em *abordá-lo* (“*bombardeá-lo*”, seria a palavra mais correta) por todos os lados, numa espécie de vontade não expressa de trazê-lo à vida humana.” (p. 247). Esse *bombardeio* forma um oceano de informações culturais novas que parecem inicialmente confusas na mente da criança e estabelecem nexos apenas com o aprofundamento da experiência social. O tempo vai gradativamente formando os elos necessários, não apenas para ela compreender seu mundo humano, mas também para se expressar coerentemente através de gestos e palavras com significados, ou seja, para utilizar adequadamente os códigos culturais.

*Como não é difícil de imaginar, essa massiva abordagem e interpelação constante do meio – mesmo quando restrito a um simples casal – penetra fundo na criança, deixando nela marcas simbólicas que ela não consegue ainda processar mentalmente, mas cujas estruturas fisiológicas e neurológicas ainda em formação parecem registrar e arquivar, à espera do momento em que seus traços mnemônicos possam ser resgatados pela criança maior. (Pino, 2005 a, p. 247).*

Outro ponto importante que dirigiu as atenções, não apenas no período inicial das aulas, mas em todo o percurso do trabalho de campo, foi a questão da *compreensão do significado das palavras*. Igor já compreendia as falas da professora Aline? Se sim, quais significados ele parecia compreender? Esta foi uma questão da maior importância dentro desse processo de pesquisa. Igor e Aline estavam se relacionando no campo pedagógico. Existiam conteúdos dentro de um plano didático que a professora deveria fazer acontecer. Mas, como esse processo iria se desenvolver? Como esses conteúdos seriam trabalhados? A resposta é aparentemente simples: através da interação com a professora o aluno se desenvolve no campo da relação consciente com a água. Entretanto, essa questão deixa de ser simples quando se trata de uma criança da idade de Igor. Uma criança mais velha compreende a linguagem do adulto fazendo com que a interação entre ela e o professor flua. Já a criança de um ano vive um momento ainda difuso dentro desse processo. Por isso foi importante buscar que significados Igor já compreendia e como desenvolveu sua relação neste plano com a professora Aline. Os episódios que seguem tratam sobre esse assunto.

#### **Episódio 4 – A compreensão do significado das palavras**

**3ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 17.mai.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 11º mês de vida**

A professora Aline conversa bastante com Igor durante a aula. Mostra objetos, propõe atividades, etc. Atos sempre acompanhados pela fala. Os dois estavam brincando com os discos redondos de acrílico. Aline estava rolando-os por cima do tapete. Os discos atravessavam o tapete, caíam do outro lado e afundavam na piscina. Igor estava entretido com o movimento dos discos que *sumiam* ao cair do tapete. Numa das vezes que o disco afundou a professora perguntou: “*Cadê o disco? Cadê? Ta lá no fundo!*” Quando Aline afirmou que o disco estava no fundo, Igor, na mesma hora, buscou-os com os olhos (imagem 7).



**Imagem 7 – Observando os discos no fundo (3ª aula)**

**Episódio 5 – A compreensão do significado das palavras**

**Idem Episódio 2**

Mais adiante, na mesma aula, a professora Aline pegou um regador, encheu de água e começou a fazer chuva no corpo de Igor. Jogou um pouco nas suas mãos e cabeça. Ela então perguntou: “*Cadê o pé do Igor?*” Ele, no mesmo instante, olhou para os pés e levantou o esquerdo permitindo que a professora jogasse água nele com o regador (imagem 8). A professora Aline então perguntou pelo outro pé: “*Cadê o outro pé? ... Cadê? ... Cadê?*”. Apesar da insistência ele não levantou o pé direito. Apenas ficou movimentando as duas pernas enquanto ela as molhava com o regador.



**Imagem 8 – “*Cadê o pé do Igor?*” (3ª aula)**

A palavra para Vygotsky (1996 a) é o elemento simbólico da linguagem humana. Vinculada a um objeto, é utilizada para que se construa, durante a interação, um campo de significados comuns. Em outras palavras, compreender o significado da linguagem do Outro e se expressar com significado ao Outro, pressupõe que esses significados sejam comuns ao Eu e ao Outro. Essa é a condição para que a criança, via linguagem, interprete o pensamento do adulto e consiga comunicar seu próprio pensamento.

Ao ser pronunciada, a palavra constrói imagens mentais semelhantes entre os seres da interação. Semelhantes, mas não iguais, porque cada pessoa constrói a sua própria imagem ao escutar determinada construção verbal. Isso porque a palavra não é o objeto concreto. Ela *representa* o objeto, ou seja, o que está sendo internalizado durante a interação não é o objeto em si ou o ato concreto, mas os significados ou imagens mentais que são construídos no subjetivo da pessoa. Por esse motivo a linguagem tipicamente humana é caracterizada por ser indireta, ou seja, mediada por um sistema de signos, que são as próprias palavras ou gestos e seus significados.

A descoberta do papel simbólico da palavra é, para Vygotsky (2001), um dos grandes momentos dentro do desenvolvimento cultural humano. Para ele, o domínio da linguagem significada proporciona, para a criança, algo que vai muito além da simples capacidade de interagir ou se comunicar com o outro. Esta possibilidade a leva à consciência de que tudo e todos têm um nome ou uma identidade, *inclusive ela mesma*. Esse é um passo imprescindível para a consolidação da consciência de seu mundo, das pessoas à sua volta, dos atos e da importantíssima *consciência de si mesmo ou da sua própria existência*, pois é apenas a partir da compreensão da linguagem significada que a criança passa, para ela mesma, a ter um nome e a ser alguém.

A capacidade de compreender esses significados, ou seja, construir mentalmente imagens coerentes às palavras, pressupõe, para Vygotsky (2001) a associação entre duas linhas de desenvolvimento da criança: a do *pensamento* e a da *linguagem*. Este foi um campo de importantes estudos desenvolvidos pelo autor. Ele afirma que essas linhas possuem, inicialmente, “(...) *raízes genéticas inteiramente diversas*.” (p.112). As atividades de pensamento e linguagem nascem separadas e começam, através do processo de evolução da significação, a criar vínculos formando seus primeiros elos na mente da

criança. Coerente com suas idéias sobre a não linearidade no processo de desenvolvimento, o autor afirma que as curvas de pensamento e linguagem “(...) *convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.*” (p.110). Esse processo complexo culmina com a união definitiva entre as duas linhas formando na mente da criança uma associação semelhante à do adulto entre pensamento e palavra.

Esta é, para o autor, uma das conquistas mais importantes da primeira infância. No texto: **As raízes genéticas do pensamento e da linguagem**<sup>16</sup>, Vygotsky (2001) afirma que, em um primeiro momento, antes de a criança compreender a fala e o significado das palavras, existe um pensamento desvinculado dessas palavras. O autor se referiu a esse momento como um “(...) *estágio pré-verbal*” (p.133) do pensamento humano.

Para nós adultos que possuímos a atividade do pensamento com predomínio aparentemente verbalizado é um pouco difícil de imaginar pensamentos sem palavras, mas muitas das nossas atividades mentais acontecem no campo não verbal. O esportista quando toma decisões rápidas por mudanças de posicionamento, por exemplo, não o faz verbalmente. Mesmo o jogador de xadrez, que fica bastante tempo raciocinando em suas complexas estratégias para a ocupação do tabuleiro, atua bastante no campo não verbal. E por ai vai. Se pararmos para pensar, observaremos inúmeras situações que nos mostram que o pensamento flutua entre as palavras e a ausência delas.

Alguns autores citados por Vygotsky estudaram a questão do desvínculo entre pensamento e linguagem em pesquisas feitas sobre o intelecto dos animais. Köhler foi um deles. Ele estudou durante muitos anos o comportamento de chimpanzés procurando possibilidades de existir vestígios de linguagem *inteligente* ou significada. Seus relatos

---

<sup>16</sup> - Publicado originalmente em 1929.

afirmaram não existir nenhuma possibilidade de vínculo entre a linguagem e o intelecto no caso desses animais. Sobre esses trabalhos, Vygotsky (2001) diz o seguinte:

*(...) o mais notável é que a linguagem dos chimpanzés e o seu intelecto funcionam independentemente um do outro. (...) os gestos e a mímica dos macacos (...) não revelam o menor vestígio de que eles expressem (ou melhor, signifiquem algo objetivamente, isto é, **que exerçam a função de signo**<sup>17</sup>). (p. 115 e 116).*

Para Vygotsky (2001) a linguagem da criança, anteriormente ao momento de compreensão e significação da fala é, por esse aspecto, semelhante à dos animais que, segundo a conclusão desses estudos, não possuem palavras que significam coisas, ou seja, não possuem linguagem mediada por signos.

O próprio Köhler, citado por Vygotsky (2001), realizou com crianças, antes do desenvolvimento da fala, experiências “(...) *adequadamente modificadas*” (p.129) nas mesmas bases das que havia feito com os chimpanzés. Bühler, com experimento semelhante falou o seguinte:

*Eram ações exatamente iguais às dos chimpanzés, de forma que essa fase da vida da criança poderia ser chamada com maior precisão de idade **chimpanzóide**<sup>18</sup>: na criança que observamos correspondia ao décimo, décimo primeiro e décimo segundo meses... Na idade chimpanzóide ocorrem as primeiras invenções da criança – muito primitivas, é claro, mas extremamente importantes para o desenvolvimento mental. (Bühler apud Vygotsky, 2001, p.129).*

As pesquisas citadas pelo autor russo levaram-no a refletir sobre esse momento da vida no qual pensamento e linguagem atuam independente um do outro, ou seja, as manifestações orais e corporais ocorrem sem vínculo algum com o intelecto existindo

---

<sup>17</sup> - Grifo do autor.

<sup>18</sup> - Grifo do autor.

também, nas palavras do autor a “(...) *independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala.*” (Vygotsky, 2001, p. 129). Esse momento foi denominado por ele como “(...) *estágio pré-intelectual*” (p. 133) da linguagem humana. Não existem palavras nos pensamentos e nem pensamentos na fala. Dito por Vygotsky (2001):

*Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”. (...) Até certa altura as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra. (...) Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se **torna** verbal e a fala se **torna** intelectual.*<sup>19</sup> (p.133).

Desde o princípio das observações, como mostraram os episódios iniciais, já foi possível perceber que as palavras não eram, para Igor, sons vazios. Logo na 2ª aula – a primeira registrada – no citado episódio do *gesto de tchau*, a mãe dele falou: “*Dá tchau Igor!*” e ele respondeu prontamente com seu confuso gesto mais para *mais ou menos* do que para *tchau*. Se o gesto dele ainda não estava refinado, esse não era o problema. O *tchau* com aspecto externo de *mais ou menos* poderia até ser comparado à palavra dita erradamente. A questão que procurava detectar naquele momento não era se ele gesticulava ou pronunciava com certidão, mas confirmar se os elementos culturais já existiam para ele mesmo que num estágio inicial. E acabei observando que ele respondeu *coerentemente* a um pedido verbal da mãe. Foi importante perceber que a fala de um adulto já subordinava seu comportamento similar.

Os Episódios 4 e 5, por exemplo, mostraram essa capacidade em Igor. As palavras da professora Aline, desde o início, subordinavam o ato coerente dele. Quando ela perguntou: “*Cadê o pé do Igor?*”, ele olhou para seus pés e os levantou para serem

---

<sup>19</sup> - Grifos do autor.

molhados pelo regador e, quando ela falou que as placas estavam no fundo da piscina, ele olhou para o fundo parecendo procurá-las.

Se fosse fazer uma análise precipitada desses acontecimentos iniciais, trataria de afirmar que estariam unidas as duas linhas de desenvolvimento propostas por Vygotsky – pensamento e linguagem. Igor já estava desde as primeiras aulas demonstrando comportamentos coerentes com as falas da professora Aline e da sua mãe. Entretanto, a idade de Igor – um ano – ainda estava bastante longe do momento apontado por Vygotsky para esse cruzamento. Veja o que disse o autor sobre esse momento:

*(...) a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, **mais ou menos aos dois anos de idade**<sup>20</sup>, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (Vygotsky, 2001, p. 130).*

E ainda:

*Em primeiro lugar, rejeitamos tranqüilamente que se atribua a uma criança de um ano e meio a descoberta da função simbólica da linguagem, operação intelectual consciente e sumamente complexa, que, em linhas gerais, mal se coaduna [harmoniza] com o nível intelectual geral de uma criança de semelhante idade. Em segundo lugar, as nossas conclusões coincidem plenamente com as de outros dados experimentais, que mostram que o uso funcional do signo, mesmo o mais simples do que uma palavra, aparece bem mais tarde e é totalmente inacessível a uma criança daquela idade. (Vygotsky, 2001, p.146).*

Ao ler as afirmações de Vygotsky sobre o momento da vida em que as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam – *mais ou menos aos dois anos de idade* – e confrontá-las com os acontecimentos observados em campo na relação entre Igor – *com*

---

<sup>20</sup> - Grifo meu.

*apenas um ano de idade* – e a professora Aline, algumas questões não puderam deixar de aparecer no desenvolvimento desse trabalho. Será que os tempos são diferentes e as crianças de hoje possuem um desenvolvimento mais precoce do que as de quase cem anos atrás estudadas por Vygotsky? Um ano de diferença significa muito para essa faixa etária. Será que estamos nos referindo ao mesmo momento dentro do desenvolvimento proposto por ele? Se a professora pergunta: “*Cadê o pé do Igor?*”, e ele levanta e olha para os pés, já não existe em sua mente a associação entre a palavra e seu significado? Esta acabou se tornando uma questão enigmática do trabalho.

Numa análise imediata não descarto absolutamente a hipótese da questão histórica. Acredito realmente que as crianças de hoje possam apresentar um desenvolvimento mais precoce do que as do início do século passado fazendo com que o “*mais ou menos aos dois anos de idade*”, sugerido pelo autor, possa acontecer, de fato, um pouco antes, considerando a velocidade com que as informações caminham no mundo atual. Mesmo compreendendo que o confronto entre as gerações não é uma questão desse trabalho não posso negar que esse foi um ponto de difícil comparação entre Igor – a nossa criança de hoje – e as crianças do tempo de Vygotsky.

Não desconsiderando, portanto, a possibilidade de existirem diferenças na *velocidade* do desenvolvimento entre crianças de gerações diferentes, observei duas citações de Vygotsky que clarearam um pouco sua posição sobre essa questão. A partir dessas idéias Igor ainda teria uma estrada para percorrer dentro do campo sógnico para que efetivamente se formassem os elos conscientes entre pensamento e palavra. Em conferência realizada na antiga Leningrado, atual São Petersburgo, no ano de 1932, Vygotsky (1998) diz o seguinte:

*Os significados das palavras infantis se desenvolvem. Dito de outra forma, com a assimilação do significado a uma palavra, não termina o trabalho com ela. Por isso, embora em aparência tenha-se a ilusão de que a criança já compreende as palavras a ela dirigidas e ela mesma as empregue com sentido, de forma que podemos compreendê-la, embora aparentemente se tenha a impressão de que a criança alcançou no desenvolvimento do significado das palavras o mesmo que nós, a análise experimental mostra que esse é apenas o primeiro passo rumo ao desenvolvimento do significado das palavras infantis. (p.73).*

E no texto **As raízes genéticas do pensamento e da linguagem**<sup>21</sup>, ele diz:

*Como se sabe o animal pode assimilar determinadas palavras da fala humana e aplicá-las segundo a situação. Antes desse período, a criança também assimila determinadas palavras que, para ela, são estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos. Nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas. Agora a situação muda radicalmente: ao ver o novo objeto, a criança pergunta: “Como isso se chama?” A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto (...). (...) a partir desse momento, a fala entra na fase intelectual do seu desenvolvimento. É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem. (2001, p. 131).*

O que Vygotsky quis dizer sobre esse momento anterior ao cruzamento entre as curvas de pensamento e linguagem? Que existe, de fato, na idade de Igor, um vínculo primário entre pensamento e palavra, mas o cruzamento entre as duas linhas está associado à compreensão consciente dos significados e isso para ele ficou claro que acontece apenas mais tarde na vida da criança.

Não posso desconsiderar que a palavra com significado já existia para Igor. Mas, segundo o autor, ainda se tratava de um estado embrionário ou obscuro na mente do nosso pequeno sujeito, fazendo com que ele *compreendesse* parcialmente os atos da professora Aline. No Episódio 5, quando a professora perguntou “*Cadê o pé do Igor?*”, ele olhou e

---

<sup>21</sup> - Publicado originalmente em 1929.

levantou o pé esquerdo, mas quando ela perguntou “*Cadê o **outro** pé?*”, ele não mostrou o pé direito. Será que a palavra pé já fazia parte de seu *vocabulário* e a palavra outro ainda não? Será que as duas construções feitas pela professora – “*Cadê o pé?*” e “*Cadê o **outro** pé?*” – não significaram para ele a mesma coisa? Dentro de uma frase ou conjunto de frases completas e fluentes, Igor parecia captar apenas algumas palavras isoladas. Se o único termo familiar para Igor fosse a palavra pé, qualquer construção que a professora fizesse, mesmo com sentidos diferentes, levaria Igor a criar uma única imagem mental: a de um pé.

Assim eu estava enxergando aquele momento do desenvolvimento de Igor. Em que momento suas curvas de pensamento e linguagem assumiriam uma conformação semelhante à do adulto? O próprio Vygotsky admite que apesar de existir uma concordância entre os autores da época quanto ao fato de pensamento e linguagem possuírem raízes genéticas distintas, existia também uma discordância quanto ao momento desse cruzamento.

*A novidade é o fato de que ninguém contesta que **as duas vias de desenvolvimento se cruzam**. E não contestam se isso acontece em um ou vários pontos, se ocorre de forma súbita, catastrófica ou se evolui de modo lento e gradual e só depois irrompe, se é o resultado de uma simples descoberta ou de uma simples ação estrutural ou de uma longa mudança funcional, se coincide com a idade dos dois anos ou com a idade escolar. **Independente dessas questões ainda controversas, uma questão fundamental continua inquestionável: o fato do cruzamento de ambas as linhas de desenvolvimento**<sup>22</sup>. (Vygotsky, 2001, p. 148).*

Não vi outro caminho no desenvolvimento do trabalho a não ser questionar se cada autor esperou um comportamento diferente da criança para considerar unidas as duas linhas. Será por esse motivo que cada um encontrou sua resposta própria? E o que veio

---

<sup>22</sup> - Grifos do autor.

clarear a mente de Igor nesse processo complexo de associação entre o signo e seu significado?

Independente dessa discordância entre os autores quanto ao *momento* de união, Igor viveu um processo de significação que, confirmando a idéia central de Vygotsky, passou essencialmente pela sua relação com o outro. O comportamento da professora Aline, nesse sentido, foi importantíssimo para o desenvolvimento cultural de Igor. Uma questão que marcou a relação dos dois foi o fato dela conversar com ele o tempo todo, em todas as aulas e sobre tudo o que estava acontecendo. Os acontecimentos da aula, os atos dele e os atos dela estavam sempre sendo *narrados* ou significados de alguma forma por ela. O adulto, como diz Vygotsky (1996 a) atribui significado aos atos inicialmente naturais da criança. Esse comportamento traz a criança de seu mundo originalmente biológico para o mundo das significações e da cultura humana.

Os episódios que seguem não foram acontecimentos isolados na história do trabalho de campo. São alguns exemplos extraídos de um comportamento que marcou todo o processo de aulas: *o comportamento narrativo da professora Aline*.

### **Episódio 6 – O comportamento narrativo da professora Aline**

**17ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 02.ago.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 14º mês de vida**

No início da 17ª aula (filmada) Igor e a professora Aline ficaram de frente para a caixa de brinquedos. Cada um escolheu seus objetos. Igor pegou

algumas letras de e.v.a.<sup>23</sup> e a professora Aline falou: “*Você quer a letrinha? Vamos colar lá na parede vamos?*”. Aproximando-se da parede a professora pegou a letra Q, entregou-a na mão de Igor e falou: “*Toma para você colar lá ó!*”. Aproximando-se da mesa [plataforma] que estava encostada na parede ela falou: “*Sobe na mesa!*”. Quando Igor ficou em pé na mesa ela escorregou para trás no momento em que ele pressionou a letra contra a parede. A professora falou: “*Ih sumiu a mesa!! Cadê?*”. A professora colocou a mesa de volta sob os pés de Igor e eles foram brincar de colar as letras na parede. Igor colou a letra e ela caiu na água. A professora Aline falou: “*Ih, caiu!*”. Ele então colou a letra novamente e ela caiu de novo. A professora então falou: “*Ih, descolou!*”. Igor começou a girar o corpo de um lado para o outro com as letras na mão e a professora perguntou: “*Você está dançando ai?*”.



**Imagem 9 – Colando letras na parede (17ª aula).**

---

<sup>23</sup> - e.v.a. consiste num material emborrachado aplicado, entre outros fins, para confecção de equipamentos utilizados em atividades aquáticas.

## **Episódio 7 – O comportamento narrativo da professora Aline**

**25ª aula de Igor (não filmada)**

**Data: 04.set.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 15º mês de vida**

Na 25ª aula (não filmada) a professora Aline colocou bóias nos braços de Igor e o deixou solto na piscina. Depois de algumas brincadeiras fazendo borbulhas na água, Igor se deitou em decúbito dorsal e a professora falou: *“Ih, deitou!”*. Ela então também se deitou imitando Igor e falou: *“Ih, deitou! Deita!”*. Igor voltou para a posição vertical e assoprou na água fazendo borbulhas. A professora perguntou: *“Está fazendo bolinha?”*. Ela imitou também Igor fazendo borbulhas na água. Igor estava com as letras de e.v.a. na mão e ficou colocando-as na boca. A professora ficou falando várias vezes para ele não colocá-las na boca. *“Não põe na boca!!”*. Na seqüência da aula Igor mergulhou e a professora Aline perguntou: *“Ih, ta fazendo bolinha ai?”*. Depois ele colou a letra na parede e ela falou: *“Colou!”*. Havia outra letra flutuando e se movimentando na água. Igor tentou pegá-la e, para isso, acabou fazendo um giro com o corpo. A professora Aline perguntou: *“Ah, você está rodando ai? Está dançando?”*. Ela realizou também um giro imitando-o. No final da aula Igor sentou-se na borda, pegou uma mangueira de chuveiro e ficou enfiando-a no furo de encaixe da escada da piscina. A professora Aline perguntou: *“Vai ficar ai do lado de fora hoje? Vamos brincar na água, vamos!”*.

À medida que o tempo ia passando, no processo de aulas, Igor ia adquirindo mais autonomia na água e, conseqüentemente, apresentando comportamentos cada vez mais independentes. A professora Aline, na maioria das vezes, não reprimia sua iniciativa, que foi aumentando com o passar das aulas. Pelo contrário, ela permitia suas aventuras *solo* e ficava, de certa forma, *narrando* seus atos como mostraram os episódios 6 e 7. Essa foi uma tônica do comportamento da professora Aline desde o início das aulas. Igor veio, constantemente, escutando a professora descrevendo seus atos e os acontecimentos das aulas em geral.

O que pretendo dizer quando afirmo sobre a importância do comportamento narrativo da professora? Quando Igor coloca a letra de e.v.a. na boca e a professora fala: “*Não põe na boca!*”, ele está tendo um comportamento seu descrito verbalmente. O comportamento narrativo da professora, nesse sentido, transcreve ou *converte* para o campo verbal os atos e acontecimentos da aula. Igor não está, portanto, apenas aprendendo que não se deve colocar a tal letra na boca. Ele está em contato com as significações de seu mundo. Está aprendendo que aquele lugar onde ele está colocando a letra se chama *boca*; está vivenciando no campo verbal o que é *colocar algo na boca*. Quando a professora pergunta: “*Vai ficar ai do lado de fora hoje?*”, para ela, pode ser uma pergunta do cotidiano. Para ele, é mais um ato que ela está decodificando para o campo da linguagem. Ele está compreendendo o que significa “*ficar do lado de fora*”.

É por isso que afirmo que quando a professora descreve verbalmente o comportamento de Igor, os dela mesma e os acontecimentos da aula em geral, ela está se colocando como grande agente de desenvolvimento sógnico para ele. Está verbalizando os acontecimentos e trazendo a linguagem humana para o mundo de Igor – ou trazendo Igor

para o mundo humano da linguagem. Esse foi um comportamento importante da professora Aline, pois ela proporcionou constantemente ao Igor, um espaço para a internalização de significados.

E esse comportamento pareceu emergir na naturalidade da relação. Nessa mesma aula – 25ª (não filmada) – Igor em certo momento agarrou a borda e a mãe perguntou: “*Vai embora Igor?*”. A professora e a mãe não significaram verbalmente os atos de Igor com a pré-intenção de *trazê-lo para o mundo humano*. O adulto dá significado aos atos da criança praticamente desde seu nascimento e esse ato não parece estar sempre acompanhado de intenções pedagógicas. Descrever o ato do outro parece ser um comportamento que emerge, como disse, na naturalidade da relação. Elas conversavam com Igor, porque ele era um dos interlocutores naquele momento e simplesmente porque a interação falada faz parte do comportamento humano.

Na 3ª entrevista reflexiva a professora Aline comentou sobre a experiência de se ver atuando no campo pedagógico – através das aulas vídeo-gravadas – e sobre a naturalidade de seu comportamento narrativo durante as aulas. Ao ser perguntada sobre as aprendizagens que ela adquiriu vendo os filmes e sobre o que ela pôde pensar sobre si mesma ao se observar dando aula ela respondeu: “*Eu consegui observar essa questão de estar conversando o tempo inteiro (...). Acho que acontecia naturalmente e eu só pude perceber isso vendo os vídeos (...)*”.

Um exemplo clássico de Vygotsky sobre a internalização dos significados culturais foi o aprendizado do *gesto de apontar*. Em diversos textos ele cita esse exemplo para ilustrar e discutir suas idéias sobre o processo de internalização e desenvolvimento das funções mentais superiores.

Chamamos de **internalização**<sup>24</sup> a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do **gesto de apontar**<sup>25</sup>. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa. Um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. (Vygotsky, 2003, p. 74).

Quando a mãe percebe a tentativa frustrada da criança em pegar o objeto distante, o que ela faz? Estende seu braço, apanha o objeto de desejo da criança e entrega-o em sua mão. Que relações vão acontecer na mente da criança a partir do gesto da mãe? Algumas tentativas mal sucedidas de apanhar um objeto, seguidas por esse comportamento da mãe, desencadeará uma associação na mente da criança fazendo com que esta, em algum momento, ou após alguns episódios semelhantes a este, passe a estender sua mão para o objeto, não mais olhando para ele, mas olhando para a mãe, consciente de que ela apanhará o objeto para ele; pois ela já o apanhou tantas vezes. A criança, nesse sentido, muda o direcionamento de seu gesto. O ato natural de tentar pegar transforma-se num gesto dirigido ao outro pedindo o objeto; um gesto significado.

*Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. **O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar***<sup>26</sup>. (Vygotsky, 2003, p. 74).

Mais uma vez voltamos à questão chave deste capítulo. *O adulto atribui significação a um ato natural da criança.* O adulto com esse ato está representando muito

---

<sup>24</sup> - Grifo do autor.

<sup>25</sup> - Grifo meu.

<sup>26</sup> - Grifo do autor.

mais do que a extensão dos braços da criança; ou o realizador dos desejos dela. Graças a esse comportamento, a criança passa a atribuir significado ao seu próprio ato; seu gesto passa do campo natural para o simbólico.

Através do seu exemplo clássico do gesto de apontar Vygotsky ilustra a idéia de internalização das funções mentais superiores e da *humanização* de um comportamento inicialmente natural da criança. Entretanto, o gesto de apontar típico, com quatro dedos flexionados e o indicador estendido, não foi citado em seu exemplo. No caso citado por ele a criança vai apenas estender a mão na direção do objeto e olhar para o adulto sem *desenhar* o gesto específico de apontar. Como esse gesto será internalizado? Como o gesto de apontar, com a mão aberta, irá evoluir para o gesto típico, com apenas o indicador estendido?

Igor e a professora Aline nos mostraram essa questão de forma muito interessante. A criança só vai apontar apenas com o indicador estendido após o adulto *fornecer* este modelo para ela imitar. A descoberta do gesto de apontar por parte do Igor não surgiu a partir de uma tentativa mal sucedida de pegar, mas a partir de uma combinação do comportamento imitativo dele e da ação da professora Aline formando esse gesto nas mãos de seu aluno, como descrito no episódio a seguir.

### **Episódio 8 – O gesto de apontar**

**9ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 12.jun.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 12º mês de vida**

Na 9ª aula (filmada) Igor e a professora Aline estavam brincando de ondular os braços na água. Este movimento produzia borbulhas e espumas na piscina. Em um certo momento a professora apontou o seu dedo indicador para as borbulhas e falou: “*Olha quanta bolinha! Olha!! A bolinha!!*”. Neste instante aconteceu um fato muito interessante. Até então, em outras ocasiões, a professora Aline apontava as coisas e Igor olhava para onde ela estava apontando. Nesta aula foi diferente. Ele começou a observar não as borbulhas apontadas por ela, mas as mãos dela executando o *gesto de apontar* (imagem 10).



**Imagem 10 – Observando o gesto da professora Aline (9ª aula)**

Ele parecia estar diante de alguma novidade. A professora Aline continuou com sua brincadeira produzindo borbulhas e apontando-as. Numa das vezes ela realizou o gesto e ele acabou por imitá-la, executando o mesmo gesto (imagem 11). Ele não olhou para as próprias mãos.



**Imagem 11 – O gesto de apontar de Igor (9ª aula)**

Na seqüência da aula ela novamente apontou as *bolinhas* e ele a imitou novamente, mas dessa vez outro fato interessante aconteceu: ele ficou, ora observando sua própria mão realizando o gesto, ora observando a mão da professora, como se estivesse comparando seu gesto com o dela. Ele não se manifestava oralmente. Estava um observador intrigantemente calado, mas completamente atento àquele acontecimento. A professora Aline parecia não estar percebendo essa possível nova descoberta de Igor. Ela continuava apontando as borbulhas na piscina e parecia não perceber que ele estava observando, não as tais *bolinhas*, mas as suas mãos e as dela (imagem 12).



**Imagem 12 – Observando o próprio gesto (9ª aula)**

Então um terceiro fato interessante aconteceu: continuando na mesma brincadeira de produzir borbulhas e apontá-las, a professora Aline pegou a mão do Igor para apontar, com o dedo dele, as *bolinhas* (imagem 13), mal sabendo que esse estava sendo justamente o foco das atenções dele.



**Imagem 13 – Formando o gesto nas mãos de Igor (9ª aula)**

Curiosamente ela formou o gesto de apontar na mão *dele* e falou: “*Cadê o dedinho do Igor? Olha! Olha! Aqui mais bolinha! A bolinha aqui ó!*”. Enquanto ela falava, ficava encostando o dedo indicador dele nas *bolinhas* que estavam na superfície e estourando-as. Igor e a professora Aline estavam nitidamente olhando coisas diferentes. Ela estava atenta às borbulhas e ele às mãos ou ao novo gesto que parecia ter acabado de aprender. As mãos foram o acontecimento da 9ª aula para Igor. Daquele momento da aula em diante elas se tornaram o centro das suas atenções. Ele parecia estar *viajando* nas próprias mãos como se estivesse diante de alguma novidade ou da descoberta de uma nova possibilidade sígnica - corporal.

Não posso afirmar que Igor aprendeu naquela aula a executar o gesto de apontar e a reconhecer o seu significado. Para Vygotsky (1995) diversos elos precisam ser formados para que, *no decorrer de um processo*, e não através de eventos únicos ou isolados, aconteça a internalização dos significados. Não tenho dúvidas, portanto, acompanhando o pensamento do autor, que este episódio tenha relação com eventos anteriores na vida de Igor. No entanto, acredito que este especialmente tenha significado algo além do que um simples passo a mais no processo. Significou, a meu ver, um importante fechamento de elos no desenvolvimento sígnico de Igor. Ele não estava conhecendo, naquele momento, mais algum objeto, mais alguma possibilidade de linguagem vinda do outro, ou mais qualquer outra coisa vinda do mundo externo. Ele parecia estar *descobrendo* o seu próprio gesto, ou seja, uma possibilidade sua de linguagem. Na 2ª entrevista reflexiva a professora Aline falou sobre esse episódio e sobre o que ela classificou como uma *descoberta* para Igor:

*“(...) acho que ele ficou até um pouco encantado. Ele ficou um tempo da aula olhando para a mão dele. Ele movimentava a água e parava para olhar as mãos”.*

E não era apenas um recurso a mais de linguagem que estava sendo internalizado para somar na sua bagagem sógnica, mas, provavelmente, um dos meios de comunicação mais utilizados nessa fase de vida. De fato, a partir daquela aula Igor começou a apontar para tudo. Chegava na aula e apontava para a professora Aline, para os objetos, para mim, para a filmadora, etc. Esse comportamento acabou chamando a atenção da mãe que comentou na semana seguinte: *“Agora ele começou com essa de apontar. Ele anda apontando para tudo o que vê!”*.<sup>27</sup>

O episódio do gesto de apontar nos mostrou, novamente, um processo de internalização acontecendo dentro da naturalidade da relação, ou seja, não necessariamente no campo das intenções pedagógicas. Em nenhum momento a professora Aline pareceu demonstrar a intenção de ensinar o gesto e o seu significado para Igor. Até mesmo no instante em que ela formou o gesto com as mãos dele, suas atenções pareciam voltadas para a brincadeira com as borbulhas e não para as mãos ou para o descobrimento de novas possibilidades sógnicas por parte de Igor.

Os episódios do gesto de apontar e do comportamento narrativo da professora Aline significando os atos de Igor, apresentados no decorrer desse texto, mostraram a questão do papel do Outro na interação e a essencial presença deste para que se desenvolvam as funções mentais superiores na criança. Como diz Vygotsky (1995), *“(...) todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social.”*<sup>28</sup> (p.151). O autor russo

---

<sup>27</sup> - As conversas com a mãe não aconteceram somente em situações de entrevistas. O fato de Igor ser levado por ela para a aula de natação acarretou um contato freqüente possibilitando diversas conversas informais. O mesmo aconteceu com o pai que, em algumas oportunidades, acompanhou o filho à natação.

<sup>28</sup> - Tradução livre do espanhol.

formula o que ele chama de “*lei genética geral do desenvolvimento cultural*” que nos mostra como ele concebe o vetor de desenvolvimento cultural da criança (social ⇒ individual):

*Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, primeiro entre pessoas como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica.*<sup>29</sup> (Vygotsky, 1995, p. 150).

O aumento da experiência social ou do contato com o Outro faz com que as significações acabem, nesse sentido, adquirindo um caráter de reciprocidade. Os signos, inicialmente existentes ao meio externo passam a fazer parte do próprio meio interno e subjetivo da criança. Adulto e criança vão construindo o que Duarte e Gulassa (2000) chamam de “(...) *um repertório de significados comuns.*” (p.25).

E, como diz Vygotsky, em algum momento dentro desse processo de convivência, *pensamento e linguagem* passarão a possuir vínculos tais, que permitirão à criança atuar no campo simbólico de forma bastante semelhante ao adulto, ou seja, ela conseguirá extrair significado do ato do Outro e atribuir significado ao seu próprio ato fazendo com que a interação através da linguagem flua e a compreensão se torne mútua. Quando isso acontece, o ato inicialmente natural da criança passa a ser agregado de valor simbólico e seu ato simbólico acaba *naturalizando-se* no comportamento cultural da pessoa madura.

---

<sup>29</sup> - Tradução livre do espanhol.

## 6. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE IGOR

Como foi discutido no capítulo anterior, o segundo ano de vida é apontado por Vygotsky, como o período onde o desenvolvimento sógnico dá o grande salto. Os significados culturais, pré-existentes no mundo externo-social vão gradativamente fazendo parte do mundo interno-subjetivo da criança. O contato social vai possibilitar esse movimento do meio externo para o interno e proporcionar, segundo Vygotsky, o entrelaçamento entre as curvas do pensamento e da linguagem levando a criança à compreensão dos elementos culturais e de seus significados.

Entretanto, a criança não vai apenas compreender os significados; vai também interagir em seu meio social, através de sua própria linguagem. E esta será também significada, ou seja, evoluirá do campo das manifestações naturais para o campo sógnico. A participação ativa da criança no campo da linguagem significada é o assunto deste capítulo.

Como se desenvolveu em Igor o uso consciente da linguagem? Como se desenvolveu nele a capacidade, não apenas de compreender o Outro, mas também de se expressar ao Outro com significado?

Para discutir o desenvolvimento da linguagem significada de Igor o presente capítulo está dividido em duas partes: primeiramente, discutirei as idéias de Vygotsky e de outros autores da perspectiva histórico-cultural sobre o *ser inteiro*. Igor não vai se manifestar apenas oralmente. A manifestação oral é apenas um dos elementos expressivos do ser e provavelmente o menos expressivo, considerando a idade pré-verbal em que Igor se encontra. O corpo e o movimento, para essa perspectiva teórica assumem um papel

essencial, não apenas na interação com o meio físico, mas num contexto amplo, na atuação no campo da linguagem significada.

A partir das concepções sobre o ser inteiro, a segunda parte do capítulo discutirá como se desenvolveu a linguagem de Igor propriamente dita. Como ele se desenvolveu no campo das manifestações significadas? Como o corpo e o movimento atuaram enquanto elemento de linguagem? Qual foi o papel da professora Aline nesse processo de desenvolvimento?

## 6.1 O ser inteiro

*Viver significa tomar parte no diálogo: (...) Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda a sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo e com todos os seus feitos. Ela investe o ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.*

*Mikhail Bakhtin*

No capítulo dois, sobre a vida e obra de Vygotsky, apresentei o fato de o autor ter empreendido uma profunda revolução na psicologia de seu tempo. Não pretendo me aprofundar nesse assunto, mas apenas apresentar um quadro geral da psicologia da época para contextualizar as idéias do autor sobre o assunto que será tratado neste tópico: *o ser inteiro*.

Existiam na época – início do século XX – duas correntes psicológicas dominantes, entretanto, com bases filosóficas e epistemológicas fundamentalmente diferentes. Uma *subjetivista* ou *idealista*, fundada na consciência, no espírito, ou seja, uma concepção

desvinculada do plano material ou concreto do psiquismo humano; e outra de cunho *objetivista*, que caminhava no sentido oposto, fundada no plano concreto das ações do homem. As duas correntes existentes na época, para Vygotsky, apresentavam uma visão fragmentada ou dualista do ser humano justamente pelo fato de não tratarem de forma integrada os planos subjetivo e objetivo do indivíduo (Freitas, 2003 b).

Quase três séculos antes de Vygotsky viveu o holandês **Baruch Spinoza** (1632 - 1677). Ele foi o primeiro filósofo a pensar o ser humano em um sentido *monista* ou *não dualista*, enxergando corpo e alma, ou seja, os planos objetivo e subjetivo, como *substância* única e integrada. A cada estado ou mudança da alma, para ele, correspondia um estado ou mudança do corpo, sem comando de um sobre o outro, mas, funcionando como uma *unidade psicofísica do ser*. O homem - alma e corpo - desenvolve sua existência numa complexa e integrada rede de fenômenos psicofísicos. Spinoza, na época, por sua posição não dicotômica entre corpo e alma, acabou incomodando católicos e protestantes por estar *blasfemando* as escrituras divinas.

A partir dessa idéia, diversos autores importantes, incluindo Vygotsky, se manifestaram na mesma linha. Influenciado pela obra do holandês, ele também não enxergou o ser humano de forma dualista; não enxergou mente e corpo desvinculados ou com uma posição hierárquica de um sobre o outro. Neste sentido, em tempos de psicologia em crise dividida em perspectivas dualistas, Vygotsky apresentou em suas obras a idéia do homem enquanto *ser inteiro*, ou seja, uma concepção monista sobre o desenvolvimento, não dissociando os planos objetivo e subjetivo da existência humana. No texto: **A estrutura das funções psíquicas superiores**<sup>30</sup>, o autor mostra essa idéia:

---

<sup>30</sup> - Publicado originalmente em 1931.

*A concepção do estudo psicológico que temos procurado desenvolver (...) nos leva a uma idéia nova sobre o processo psíquico em seu conjunto e sua natureza. A mudança mais essencial ocorrida ultimamente na psicologia tem sido a substituição do enfoque analítico do processo psíquico por um enfoque **integral**<sup>31</sup> ou estrutural. (...) À diferença da velha psicologia, para a qual o processo de estruturação das formas complexas de comportamento era um processo de somação mecânica de elementos isolados, a nova psicologia centra seu estudo no todo e nas suas propriedades que não podem deduzir-se da soma das partes.<sup>32</sup> (Vygotsky, 1995, p. 121).*

E ainda:

*Muitos investigadores vêm nessa superioridade do todo sobre as partes e no caráter integral das formas primitivas do comportamento infantil (...) a faculdade essencial da psique. A idéia tradicional de que o todo se forma por partes torna-se aqui refutada e os investigadores demonstram por via experimental que a percepção e a ação integrais, que não diferenciam as partes isoladas, são geneticamente primárias (...). O todo e as partes se desenvolvem de modo paralelo e conjunto.<sup>33</sup> (Vygotsky, 1995, p. 122).*

O ser humano, portanto, nessa perspectiva, não está sendo visto como uma mente superior comandando um corpo inferior. A mente é o corpo todo, integrado e harmônico. O indivíduo, por inteiro, ou seja, o “(...) conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano (...) a nossa própria imagem externa” (Bakhtin, 2003, p.25), participa da vida objetiva e subjetiva do ser.

Todas as dimensões do ser humano, nesse sentido, são potencialmente transmissoras de informações, conscientemente ou não. Desconsiderar este ou aquele canal de linguagem, significa reduzir as possibilidades de interação. Acreditar que um elemento expressivo comanda ou desencadeia o outro, significa optar por uma perspectiva dualista. Eles se completam harmonicamente mas não se comandam. O movimento expressivo não é

---

<sup>31</sup> - Grifo meu.

<sup>32</sup> - Tradução livre do espanhol.

<sup>33</sup> - Tradução livre do espanhol.

desencadeado, por exemplo, a partir da manifestação oral. Se existe alguma alteração no estado emocional, não existe um elemento *regendo* o outro. Existe uma alteração global, ou seja, na integralidade desses elementos expressivos, causando variações posturais e tônicas coerentes com as mudanças internas do estado psíquico.

Por esse prisma, o movimento humano, juntamente com as manifestações orais, com a entoação e com o todo expressivo do ser, aparece como elemento constituidor do sujeito e das relações que este sujeito estabelece tanto com o meio físico quanto com o social, ou seja, a motricidade corporal está, diretamente e simultaneamente, refletindo o estado dessa *unidade psicofísica* apontada por Spinoza.

O movimento humano foi um importante campo de estudos do médico e cientista francês **Henri Wallon**<sup>34</sup> (1879 - 1962). Wallon dialoga com a perspectiva histórico-cultural partilhando dessa visão sobre o ser inteiro e também atribui ao Outro um papel imprescindível enquanto mediador para o desenvolvimento cultural da criança.

Como Vygotsky, ele se dedicou a construir uma teoria psicológica fundamentada na dialética de Marx e Engels, buscando compreender o desenvolvimento da criança através das relações estabelecidas entre seus processos internos e biológicos e o ambiente externo e social. Uma importante contribuição de Wallon para a psicologia foi justamente seu estudo sobre o *movimento humano*. Para o autor, este acaba assumindo um papel importante enquanto elemento de linguagem especialmente nesse período pré-verbal e pré-simbólico

---

<sup>34</sup> - O parisiense **Henri Wallon**, contemporâneo de Vygotsky, formou-se em Letras em 1900, em Filosofia em 1902, e em Medicina em 1908. Na **psicologia** estava seu interesse maior. No entanto, por não haver, naquela época, um curso superior de Psicologia, foi buscar na Medicina, conhecimentos sobre o psiquismo humano. Lecionou no Collège de France e em Sorbonne em Paris e viajou o mundo apresentando seus estudos sobre a infância, incluindo o Brasil, donde ele costumava dizer, segundo seu aluno Seabra-Dinis (1979), “(...) *ter trazido infinitas saudades.*” (p. 31).

da vida da criança. No texto: **A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança**<sup>35</sup>, Wallon (1975) diz o seguinte:

*(...) o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduz-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com suas necessidades ou o seu humor (...). (1975, p.75).*

Considerando então a idéia sobre o ser inteiro, para a perspectiva histórico-cultural, não observei no decorrer do trabalho de campo o movimento enquanto elemento acessório ou auxiliar da linguagem, mas como um elemento atuante no contexto integral da linguagem. Igor não estava aprendendo o significado das palavras unicamente. Ele estava em contato com os significados de seu meio cultural em âmbito global e interagindo, da mesma forma, com seu ser inteiro. A professora Aline e Igor, portanto, foram observados, neste trabalho enquanto dois seres completos que enriqueceram a sua interação ao atuarem e se compreenderem na integralidade.

Esta foi uma referência importante para a observação das relações no campo de pesquisa. Num contexto pré-verbal e pré-simbólico em que Igor atravessa, o movimento corporal acabou, justamente, tornando-se um importante canal de ausculta do sujeito não falante. Uma fala da professora Aline na 1ª entrevista reflexiva, a qual Igor estava junto, abrangeu a questão da observação da criança na sua integralidade.

## **Episódio 9 – Compreendendo a criança na sua integralidade**

### **1ª Entrevista reflexiva (filmada)**

---

<sup>35</sup> - Publicado originalmente em 1956, na revista *Enfance*, criada pelo próprio autor.

**Data: 03.jul.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 13º mês de vida**

Na 1ª entrevista reflexiva, enquanto eu e a professora Aline conversávamos sobre a questão do desenvolvimento sócio e das manifestações orais de Igor, ele emitiu um som oral sem significado aparente: *“nhainhai!”*. Como estávamos conversando sobre o assunto, perguntei à professora o seguinte: *“Por exemplo, esse som que ele emitiu agora: que significado ele tem para você?”*. Ela respondeu: *“Eu acho que esse som não pode ser avaliado isoladamente. Agora, neste caso, ele começou a movimentar as pernas em direção ao objeto [letras de e.v.a. que estavam flutuando à frente dele]. Me pareceu, então: “Me leva até ali!” , ou então: “Me deixa ir ali pegar!”*.



Imagem 14 – *“nhainhai!”* (15ª aula – 1ª entrevista reflexiva).

*“Eu penso que a fala, nessa faixa etária, tem um significado difícil para nós entendermos. Não posso dizer que se eu ouvir ele falar sem estar*

*olhando para ele, vou compreender o que ele está querendo. Penso que é um conjunto. O movimento corporal, o movimento facial, etc, ajudam a entender o que ele está querendo”.*

Naquele momento da conversa, Igor e a professora Aline estavam, de fato, brincando com duas letras de e.v.a. (imagem 14). Ela colocou as letras na água um pouco além do alcance dele levando-o a estender os braços tentando alcançá-las, porém, sem sucesso. Ele até conseguiu encostar as mãos nas letras, mas não conseguiu apanhá-las. Foi neste momento que ele se manifestou oralmente, segundo a interpretação da professora Aline, querendo chegar às letras. Que significado verbal possui a construção oral: “*nhainhai!*”? A meu ver, nenhum. Entretanto, o corpo de Igor *falou*, como disse a professora Aline, “*Me leva até ali!*”. Ela não percebeu, portanto, uma manifestação oral desvinculada do contexto. Ela percebeu uma manifestação global, na qual a *fala* integrava harmonicamente o todo.

Foi uma fala ou manifestação global dirigida à professora? Ou foi dirigida ao objeto de desejo? Ou aos dois? Perguntas difíceis de responder. Mas essa impossibilidade de compreender o endereçamento da manifestação, não impede de compreendermos o seu sentido. Muitas vezes o contexto global emerge de forma clara e nos trás repostas ou interpretações acessíveis. Basta estarmos atentos ao Outro.

Estar atento a essa linguagem *diferente* significa valorizar a criança e considerá-la pertencente ao seu meio cultural independente do estágio em que ela se encontra quanto ao desenvolvimento de sua linguagem. Significa enxergar a criança, desde o nascimento, como um ser cultural, integral e participante de seu meio social.

O meio social, representado pelo professor não pode subjugar a capacidade expressiva da criança. O outro meio desta relação – o líquido – não o faz. A expressividade, na água, não encontra limites, a não ser na amplitude da própria motricidade corporal ou no único obstáculo sólido em que a criança se esbarra: o professor. O professor, nesse sentido, pode ser o grande promotor de desenvolvimento da expressividade da criança, mas também, o seu único obstáculo, ou seja, o único limitador da sua expressão.

## **6.2 As manifestações no campo da linguagem: do natural ao simbólico**

*(...) se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua.*

*Karl Marx*

Para Vygotsky, como foi dito no capítulo 6, as atividades de linguagem e pensamento possuem raízes genéticas distintas, ou seja, as primeiras manifestações do pensamento não possuem relação com a fala e as primeiras manifestações orais não possuem relação com funções intelectuais. Como diz o autor, “(...) sabemos que a reação vocal da criança se desenvolve a princípio de forma totalmente independente do pensamento.” (Vygotsky, 1995, p.171).

No momento em que a criança começa a se manifestar através de sons ou gestos significados, observamos essa transição citada por Vygotsky (1995), das relações diretas ou naturais para o campo das relações mediadas por signos representados pelas palavras,

gestos, expressões, enfim, pelas manifestações significadas. Esse foi o momento de transição vivido por Igor no processo de pesquisa.

Entretanto, essa transição esteve longe de acontecer de uma forma clara ou de fácil interpretação aos olhos de um observador externo. Tentar compreender a natureza das manifestações de uma criança neste complicado período dentro do desenvolvimento da significação foi uma tarefa complexa. Significou penetrar num emaranhado confuso que é o subjetivo da criança de um ano, onde as atitudes ora aparentam algum nexos ou princípio de significação ora parecem dirigidas a ninguém, não indo além do campo das manifestações naturais.

A transição das manifestações naturais para as significadas é o tema do presente tópico. Como aconteceu em Igor o surgimento das manifestações significadas? Quais as contribuições da professora Aline para o desenvolvimento da linguagem dele? O texto que segue apresenta episódios da relação entre Igor e a professora Aline, interpretados à luz do referencial teórico do trabalho, com o intuito de discutir essas questões.

Na 2ª aula (filmada) a professora Aline encerrou as atividades antes do tempo previsto, em função dos protestos de Igor – fato citado no capítulo 5. Entretanto, a mãe não levou Igor embora. Ficou na beira da piscina tentando convencê-lo a voltar para a água. Aconteceu, neste momento um episódio interessante associado à linguagem de Igor.

### **Episódio 10 – A primeira fala com significado aparente**

**2ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 15.mai.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 11º mês de vida**

No final da 2ª aula, apesar dos incentivos da mãe e da professora Aline, Igor não queria voltar para a piscina, embora parecesse à vontade naquele instante. O clima de choros e protestos havia dado lugar a um ambiente menos tenso, considerando que Igor já estava se sentindo mais seguro ao lado da mãe e fora d'água. Após algumas tentativas sem sucesso de devolvê-lo para a professora, a mãe o deixou livre na beira da piscina. Ele então ficou em pé e segurando o corrimão da escada da piscina (imagem 15). Observando-o seguro no corrimão, a mãe perguntou: “*O ferro ai tá mais seguro?*”. Ele então respondeu com a palavra “*Tá*”. A professora Aline e a mãe riram da resposta dele e o *imitaram* falando também a palavra “*Tá*”.



Imagem 15 – “O ferro ai tá mais seguro?” (2ª aula)

O aspecto externo da resposta de Igor teve coerência com a pergunta da mãe. Ela perguntou: “*O ferro ai tá mais seguro?*” e ele respondeu “*Tá*”. Na mesma hora me perguntei: Igor respondeu conscientemente à pergunta da mãe ou apenas repetiu a palavra “*tá*”, dita por ela, sem compreender o significado dessa fala? Em primeiro lugar, Igor

estava apenas com 11 meses de vida – completando 12. Um momento da vida no qual não se pode dizer, segundo as afirmações de Vygotsky, que exista uma compreensão clara da linguagem por parte da criança e, tampouco, uma resposta dela coerente e dando seqüência ao diálogo do adulto.

Em segundo lugar, estávamos apenas na 2ª aula – a 1ª registrada. Esse foi o primeiro registro de alguma *palavra* dita por Igor no processo de pesquisa. Era naquele momento um fato isolado e sem vínculos anteriores, pelo menos para mim e para a professora Aline que não o conhecíamos. Existia então apenas o referencial teórico como fonte de interpretação, pois os primeiros episódios do trabalho de campo não poderiam nos dizer muito. Em outras palavras, os episódios seriam carregados de sentido apenas com o passar do tempo. Se este episódio estivesse vinculado, em processo de pesquisa, a outros anteriores, talvez seria possível uma análise contextualizada.

Num âmbito geral, este momento inicial das observações foi marcado por manifestações sem significado aparente. Gritos ou gestos corporais que, dirigidos ao Outro ou a ninguém, não eram de fácil interpretação. As poucas manifestações que possuíam um aspecto externo com significado aparente emergiam comumente a partir de um comportamento imitativo, como no episódio 10. Na 17ª aula (filmada) observei outro acontecimento interessante.

### **Episódio 11 – A imitação da fala**

**17ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 02.ago.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 14º mês de vida**

Na 17ª aula (filmada) a professora Aline estava em pé na piscina e Igor sentado no tapete flutuante. A brincadeira era pular do tapete. Aline estendia os braços para Igor e cantava a musica: “*Pula, pula seu sapão, vamos dar um mergulhão!*”. Ele então levantava os braços deixando seu corpo cair nas mãos dela. Essa brincadeira se repetiu várias vezes. Em uma delas a professora falou: *Você pulou alto agora!*” (imagem 16). Na mesma hora ele repetiu uma parte da palavra “*alto*”, pronunciando apenas a primeira sílaba: “*al...*”.



**Imagem 16 – “Você pulou alto agora!” (17ª aula).**

Todas as vezes que observei, não apenas as manifestações citadas, mas em geral, as primeiras palavras ou gestos com significado aparente, repeti para mim mesmo tal pergunta: são respostas conscientes? São imitações com um princípio de consciência? Ou são repetições mecânicas sem compreensão dos significados? Sabia de antemão, a partir do referencial teórico, que o comportamento de Igor iria evoluir desta forma. Antes do diálogo

consciente iriam acontecer episódios de repetições mecânicas sem a compreensão dos significados dos atos imitados.

A questão da *imitação* foi discutida por Vygotsky em diversos textos. Nas palavras do autor, este comportamento “(...) *é uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural da criança*”.<sup>36</sup> (1995, p. 136). Observando por um espectro amplo, o comportamento imitativo, para ele, é compatível – como não poderia deixar de ser – ao grau evolutivo de cada espécie. O autor trata essa questão da seguinte forma:

*(...) os processos de imitação são muito mais complexos do que parecem à primeira vista. Resulta que a capacidade de imitar está severamente limitada em diversos animais mas presente nos seres humanos. Resumindo as novas teses psicológicas neste campo, cabe dizer que a margem de imitação possível coincide com a margem das próprias possibilidades do desenvolvimento animal.*<sup>37-38</sup> (Vygotsky, 1995, p. 136 e 137).

Associando a imitação à questão do desenvolvimento da linguagem da criança, não podemos afirmar então que esta irá se desenvolver a partir da simples repetição mecânica da fala ou gesto do adulto. A imitação consciente pressupõe algo além. A fala é uma combinação de sons orais com significado. A sua natureza é semiótica, segundo Vygotsky (1995), justamente por esta estar carregada de significação. Se das palavras forem retiradas sua significação, elas deixam de ser palavras e se tornam sons sem significado; sons vazios.

O papagaio, por exemplo, *imita* a fala humana. Mas este comportamento não passa de um ato puramente mecânico e sem significado para ele, o papagaio. Em outras palavras ele não compreende o significado do que repete; apenas repete. Esse ato é possível graças a um aparelho fonador mecanicamente semelhante ao humano. Entretanto, a significação não

---

<sup>36</sup> - Tradução livre do espanhol.

<sup>37</sup> - Grifo do autor.

<sup>38</sup> - Tradução livre do espanhol.

é função do aparelho fonador, mas do mental; portanto, não é fala. Comparando o ato mecânico da repetição ao ato consciente da imitação, Vygotsky (1995) afirma o seguinte:

*(...) não negamos o papel decisivo da imitação no desenvolvimento da linguagem infantil. (...) Queremos indicar que somente a imitação não pode explicar o desenvolvimento da linguagem e que ela mesma precisa ser explicada. (...) O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. (...) As condições expostas nos impõe a renúncia da idéia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano.*<sup>39</sup> (p. 137 e 138).

A imitação no campo da consciência ou no campo humano pressupõe, portanto, a compreensão dos significados. No final 16ª aula (filmada), por exemplo, a professora Aline chamou a mãe para buscar Igor e ele imitou o *gesto de chamar* feito por ela.

## **Episódio 12 – Imitando o gesto de chamar**

**16ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 05.jul.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 13º mês de vida**

No final da 16ª aula (filmada), a professora Aline antes de encerrar a atividade falou com Igor: “*Chama a mamãe! Fala: está na hora!*”. Ao mesmo tempo ela fez um gesto de mão chamando a mãe de Igor (imagem 17).

---

<sup>39</sup> - Tradução livre do espanhol.



Imagem 17 – O gesto de chamar de Aline (16ª aula)

Em seguida ele repetiu o mesmo gesto, olhando para a mãe (imagem 18) e depois os dois executaram o gesto ao mesmo tempo.



Imagem 18 – O gesto de chamar de Igor (16ª aula)

Mais uma vez voltei à mesma pergunta: foi uma imitação consciente do significado do gesto ou não? A criança humana se insere num mundo social onde, não apenas na convivência familiar, mas nos ambientes em geral onde ela frequenta, as relações são

dialogadas e significadas o tempo todo. Os adultos vão interagir com essa criança e vão interagir entre si perto dela, ou seja, a criança convive com o mundo dos signos desde o nascimento. Podemos pensar então que Igor pode ter observado este gesto diversas vezes nos seus ambientes de convivência, considerando ser este de uso comum.

Acompanhando o pensamento de Vygotsky (1998) e de Pino (2005 a), a internalização de significados vai acontecer não através de eventos únicos ou isolados, mas através da experiência social continuada. Quando observamos a criança demonstrando consciência ou compreensão de um determinado significado cultural, podemos dizer que ela já está em contato com este signo há algum tempo? Como diz Pino (2005 a) o comportamento consciente de hoje pode ser um fechamento de elos ou de “(...) *marcas simbólicas*” (p. 247) que vêm sendo gravadas e arquivadas há meses na mente da criança. Por esse motivo eu me perguntei tantas vezes, no decorrer do trabalho de campo, se tal comportamento de Igor estava no campo da consciência ou a caminho para tal. O momento da criança dentro de seu desenvolvimento cultural não é fácil de precisar. Igor estava no 13º mês de vida. Ele conscientemente chamou a mãe ou apenas imitou o gesto da professora Aline sem a consciência de tal significado?

Desde o início das observações Igor apresentou um comportamento imitativo. Algumas vezes ele imitava a palavra – ou fragmento de palavra – expressa pela professora ou pela mãe (episódios 10 e 11) ou gestos significados (episódio 12). Outras vezes ele não imitava especificamente as palavras ou gestos expressos pelo adulto, mas imitava *o ato de falar*.

Como citei em episódios anteriores, a professora Aline, durante todo o processo de aulas, conversou bastante com Igor. Ora narrava os acontecimentos da aula ou algum comportamento dela ou dele; ora conversava sobre algum assunto relativo ao contexto

daquela aula. Enfim, ela conversava com Igor como se ele fosse um adulto que a compreendesse. Diante desse comportamento falante observei por diversas vezes Igor interagindo oralmente ou *dialogando* com ela.

O episódio que segue é um exemplo de um comportamento que foi constante na relação entre Igor e a Professora Aline: a imitação não da fala propriamente dita, mas do *ato de falar*.

### **Episódio 13 – Imitando o ato de falar**

**26ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 06.set.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 15º mês de vida**

No início da 26ª aula (filmada) a professora Aline estava agachada com Igor fora da piscina e os dois estavam de frente para as caixas de brinquedo. Eles estavam pegando letras de e.v.a. e jogando-as na piscina. As letras que Igor estava jogando não estavam chegando até à água, de forma que a professora perguntou: *“Você não está forte não?”*. Ele respondeu: *“Hã!?”*. Eles continuaram jogando letras até que uma que Igor jogou chegou à piscina. A professora então falou: *“Ah! Agora você está forte!!”* (imagem 17). Ele respondeu: *“Ae!”*. Então Aline falou: *“Não é?”* e ele falou de novo: *“Ba!”*. Ele parecia querer mais letras para jogar na piscina então o *“Ba”* pode ter sido uma tentativa de falar *“Da!”*. Ela entregou a letra para Igor e esta caiu no chão. Então falou: *“Ih, caiu!”*. E ele falou em seguida: *“Hã!?”*. Na seqüência, Igor pegou dois canudos de chuveiro, ameaçou jogá-los também

na piscina e ela falou: “*Não, esse não é para jogar na água não! Esse é para guardar!*”, e ele falou novamente: “*Hã!?*”.



Imagem 19 – “*Ah agora você está forte!*” (26ª aula)

Este foi um momento interessante do trabalho de campo: a questão da imitação não apenas da fala, mas também do ato de falar. Não eram mais os *gritos de neném*, ou sons que expressam estados emocionais. Eram sílabas típicas da sua linguagem – “al...”, “ae”, “hã”, “ba” – Sílabas que vieram de seu mundo externo e social. Interessante por que ele não imitava apenas as palavras ditas por ela; expressava também suas próprias palavras. Algumas vezes as falas de Igor possuíam uma aparente coerência com as falas da professora; outras vezes não. Mas, independente da coerência ou não no diálogo, ele parecia, ao seu jeito, estar participando da conversa.

Participando deste mundo falante Igor começou a pronunciar as primeiras sílabas, combinação de sílabas e até palavras simples. Ao observar os adultos à sua volta gesticulando constantemente ele começou também a gesticular; a imitar os adultos corporalmente. Mas como disse, esse comportamento vinha acontecendo mais num

contexto de repetição mecânica do que no campo sógnico. Igor estava ainda com um ano e três meses de vida e eu não podia afirmar que pudessem ser manifestações conscientes.

Num contexto confuso, ou no mínimo, de difícil interpretação, eu ainda procurava um sinal claro de palavra ou gesto que tivesse significado para ele, Igor. Mas até, então não havia passado de acontecimentos que deixaram margem a dúvidas ou a mais de uma possibilidade de interpretação.

Quando Igor vai interagir com significado claro para ele? Essa era a pergunta que eu vinha fazendo constantemente naquele momento do trabalho de campo. Na 28ª aula (não filmada) ele nos deu um primeiro sinal de associação entre o signo (a palavra) e seu significado (o objeto). Sua idade: *um ano e quase quatro meses de vida*.

#### **Episódio 14 – A primeira fala com significado claro**

**28ª (não filmada) e 29ª (filmada) aulas de Igor**

**Data: 13.set.06 (4ª feira) 18.set.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 15º mês de vida**

No início da 28ª aula (não filmada) Igor viu a bola e falou “Bá”. Ele apontou a bola e falou de novo “Bá”. A professora perguntou se ele queria a bola e ele falou: “Boá”. Ela o levou na direção da bola e ele falou de novo: “Bá”. Eles acabaram interagindo por um tempo com a bola e Igor repetiu muitas vezes as palavras “Bá” e “Boá” se referindo claramente a este objeto. Eles se separaram da bola e mais para o final da aula se depararam com ela novamente; e ele continuou repetindo: “Boá, boá”. Esse fato se repetiu na 29ª aula (filmada).



**Imagem 20 – “Boá, boá, boá!” (29ª aula)**

A professora Aline iniciou esta aula jogando diversas bolas na piscina. Igor estava do lado de fora com a mãe observando aquela chuva de bolas e começou imediatamente a apontar para elas e falar: “Boá, boá, boá”. Os dois entraram na piscina para pegar as bolas e ele continuou ao seu jeito falando a palavra bola (imagem 20).

Se estivesse observando esse evento fora de um contexto pensaria: “Bá” pode ser uma manifestação oral sem significado, como tantas que já houveram; “Bá” pode significar “Dá!”, no sentido de “Me dá!”, como acreditei acontecer no episódio 13; entretanto, quando Igor falou “Bá” e “Boá” neste episódio, seus atos, seu corpo, o apontar dos dedos, seus olhos, enfim, o seu ser inteiro estava claramente se referindo às bolas espalhadas pela piscina.

No decorrer das observações Igor veio progressivamente apresentando maior diversidade de sons orais e se desenvolvendo também dentro do campo sógnico. Mas em

nenhum momento dentro desse processo ele me deu a certeza de ter falado alguma palavra associando-a realmente ao objeto referente. Ficava sempre a pergunta: foram sons sem significado ou houve realmente a intenção dele em pronunciar tais palavras? Todas as manifestações até então deixaram pontas de dúvida. Nesses quatro meses de observação diversos sons orais até se pareceram com uma ou outra palavra. Podem ter existido palavras que ele até tenha tentado utilizar; que se aproximaram de algum significado; mas que também acabaram perdidas na seqüência dos diálogos. Mas nada houve que realmente indicasse que Igor falou aquela palavra específica compreendendo seu significado. No caso *bola* foi diferente. Igor viu a bola e falou: “*Bá*”. Se ele tivesse ficado só no “*Bá*”, poderia até supor uma associação entre “*bá*” e “*bola*” mas não teria indícios suficientes para afirmar que essa associação foi realmente internalizada por ele. Mas ele falou muitas vezes “*Bá*” e “*Boá*” claramente se referindo à bola. Podem, portanto, ter havido outras palavras pronunciadas por Igor com a consciência de estar as utilizando, mas *bola* foi a primeira em que a associação entre o objeto e a sua palavra correspondente ficou evidente. Foi a primeira palavra que Igor falou a qual realmente consegui entender claramente a sua intenção e o seu significado. E o fato importante foi que esse comportamento se repetiu na 29ª aula e continuou se repetindo nas aulas posteriores em que a bola aparecia no contexto.

Igor está inserido desde o nascimento no campo da linguagem do outro, de seu meio, das pessoas à sua volta; mas recém inserido no campo da sua própria linguagem. A linguagem dele estava sendo uma novidade não apenas para nós adultos à sua volta, mas principalmente para ele mesmo.

Igor foi apresentando, naquele momento do processo de aulas, não um crescimento no campo das palavras com significado – *bola* estava sendo a única palavra clara pronunciada por ele nas aulas posteriores às citadas no episódio 14 – mas uma maior

variedade de articulações vocais, de movimentos labiais, enfim, de riqueza oral. Na 31ª aula (filmada), por exemplo, registrei as seguintes construções orais feitas por ele: “Ei”, “Ai”, “Aaah”, “Bo”, “Pa”, “Oooi”, “Hã”, “Hein”, “Eeei”, “Eeeee”, “Ooou”. Igor estava com 16 meses de vida. Foram a meu ver construções sem significado para a professora Aline e para Igor também. Mas vinha observando que estava acontecendo um crescimento ou uma diversificação nas suas manifestações orais.

Esse crescimento não estava acontecendo apenas no campo da imitação. Igor vinha se manifestando de forma autônoma; vinha expressando suas próprias *palavras*, como comentei no episódio da *imitação do ato de falar*. De certa forma, esse ato não deixou de estar também presente no contexto da imitação, já que essas sílabas foram um dia captadas de seu mundo externo e social. Entretanto, atribuo um certo grau de autonomia nesse comportamento pelo fato dele parecer estar explorando suas próprias capacidades recém aprendidas no campo da linguagem, *e incrementando-as*. A partir, mais ou menos, da 18ª semana de aula comecei a observar em Igor um comportamento interessante e diferente da construção de sílabas soltas. Ele se fixava continuamente em determinada construção oral. Algumas vezes passava uma aula inteira repetindo a mesma sílaba ou combinação de sílabas, parecendo estar brincando com sua própria voz ou explorando suas novas descobertas no campo vocal.

### **Episódio 15 – Explorando as próprias capacidades vocais**

**25ª (não filmada), 28ª (não filmada) e 30ª (não filmada) aulas de Igor**

**Data: 04.set.06 (2ª feira), 13.set.06 (4ª feira) e 20.set.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 15º e 16ª meses de vida**

Na 25ª aula (não filmada) Igor ficou praticamente a aula toda explorando construções vocais a partir das letras d e t: “*dedida*”, “*tá*”, “*tata*”, “*tada*”, “*data*”. Na 28ª aula (não filmada) ele explorou as vogais: “*aaaaaa*”, “*eeeeee*”, “*aaiaiai*”, “*aeaeaeae*”. Na 30ª aula (não filmada) ele se fixou na letra b: “*boooooo*”, “*bobobaba*”, “*baaaaaa*”, “*beeeeee*”.

Quando Igor explora a mesma sílaba ou a mesma letra continuamente o que ele pode estar fazendo? Ele não parecia estar tentando falar uma determinada palavra; não parecia estar querendo interagir ou se dirigir à professora. Ele parecia na verdade estar interagindo com ele mesmo. Estaria ele explorando suas recém descobertas no campo das possibilidades vocais? Igor não estava naquele momento da vida apenas aprendendo significados. Ele estava também através da imitação e de sua própria iniciativa descobrindo novos sons orais produzidos por ele. Ele poderia estar brincando ou explorando ludicamente essas novas descobertas – uma espécie de *jogos vocais*. Ele poderia estar repetindo aquela mesma sílaba, praticamente por uma aula inteira, simplesmente por estar curtindo explorar sua nova descoberta? Ele parecia estar brincando com ele mesmo. Na 34ª aula (filmada) este fato se repetiu de uma forma bastante interessante.

### **Episódio 16 – Explorando as próprias capacidades vocais**

**34ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 04.out.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 16º mês de vida**

Na 33ª aula (não filmada) a professora Aline colocou a plataforma na piscina e Igor não deu pé. Na 34ª (filmada) ela colocou a mesa de plástico mais alta – substituindo a plataforma – e Igor conseguiu ficar em pé sozinho. Foi a primeira vez que Igor ficou em pé na piscina sem o auxílio da professora. Não sei se foi por esse motivo, mas ele ficou *endoidecido*. Ficou pulando e gritando em êxtase. Mas o fato interessante merecedor de destaque nesse *surto* de Igor, foi novamente a sua manifestação oral. Ele ficou repetindo as letras o e u sem parar. Parecia estar imitando um macaco: “Oo”, “oo”, “oo”, “uu”, “uu”, “uu”, “uu” (imagem 21).



Imagem 21 – “Oo, oo, oo, uu, uu, uu!” (34ª aula)

Como citei, Igor não pareceu querer falar palavras com significados. Também não arrisco afirmar que ele quis imitar um macaco, apesar da sua manifestação ter remetido a tal animal. Ele parecia em êxtase, pulando e gritando, sem parecer querer expressar qualquer coisa. Mas o interessante foi que sua manifestação oral ficou novamente restrita a pouca variedade de sons: o e u.

Igor está tentando falar? Está se dirigindo à professora e falando algo que, pelo menos para ele, possui significado? Ou está se manifestando dentro do campo lúdico, não dirigido e não sônico? A construção oral expressa pela criança de um ano de idade constantemente confunde o adulto. Pode ser para ninguém ou dirigida ao outro. Aos olhos do observador externo o resultado final dessa manifestação - para ninguém ou para alguém - pode ser muito parecida ou até igual. O que me fez acreditar que naquele caso estava ocorrendo uma seqüência de manifestações lúdicas – o que chamei de *jogos vocais*, e, neste caso, *corporais* também, já que ele estava brincando com a voz e corpo – foi a leitura do *ser inteiro*.

Os *jogos vocais* foram acontecendo e a manifestação oral de Igor foi gradativamente se diversificando. As construções simples, com sílabas repetidas: “*dada*”, “*tata*”, “*ai ai*”, “*bobo*”, etc, evoluíram para construções mais complexas, combinando vogais e consoantes diferentes: “*Uaeibo!*”, na 35ª aula (filmada), “*Aiaidede*”, “*Aidedeaidi*”, “*Diul diou diai*”, na 41ª aula (não filmada). Igor estava com 17 meses de vida. Estavam sendo construções orais que ainda não me pareciam no campo da fala comunicativa; não me pareciam palavras com significado. Pareciam-me manifestações mais *sofisticadas*, mas ainda no campo dos jogos vocais e não dirigidos à professora.

A imitação e o contexto dos jogos vocais trouxeram para Igor um enriquecimento de sua capacidade vocal e fonética. Essa capacidade associada ao crescimento no campo sônico, que veio acontecendo simultaneamente, começaram a trazer consigo as primeiras palavras com a pronuncia correta. Num contexto confuso, caracterizado por sons orais e movimentos sem significados ao outro; de imitações que mais pareciam repetições mecânicas e sem significado; de explorações lúdicas das novas descobertas vocais; começaram a aparecer os primeiros sinais de palavras articuladas corretamente. Na 45ª aula

(não filmada) Igor falou a primeira palavra com a pronúncia perfeita: “*Mamãe*”. Estava demorando até demais para aparecer essa palavra. A mãe falou que, em casa, ele já vinha, há algum tempo<sup>40</sup>, falando *mamãe* corretamente. Na 46ª aula (filmada) Igor falou mais uma palavra com a pronúncia correta.

### **Episódio 17 – As primeiras falas não monossílabas com a pronúncia perfeita**

**46ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 20.nov.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 18º mês de vida**

Na 46ª aula (filmada) a professora Aline pegou um par de bóias de braço e começou a colocá-las em Igor. Quando foi colocar a segunda bóia, perguntou a ele: “*Cadê a outra mão?*”. A outra mão estava com a letra *î* de e.v.a. A professora Aline tentou colocar a bóia mesmo com Igor segurando a letra. Por esse motivo, a bóia ficou um pouco entalada na mão dele. Então a professora puxou-a de volta. Esse movimento trouxe junto a letra *î* que estava na mão de Igor. Ela falou: “*Ih olha o que ficou aqui!!*”, mostrando a letra presa dentro da bóia (imagem 22). Ela jogou a letra para fora da bóia e perguntou: “*Ih, cadê?*”. Igor respondeu: “Cabooo!”. A professora Aline o imitou falando também: “Caboooo!”.

---

<sup>40</sup> - Ela não precisou o tempo exato.



**Imagem 22 – “Cabooo!” (46ª aula)**

“Cabooo!” foi uma fala dirigida à professora Aline, com significado claro e coerente com o diálogo. Se considerarmos ao pé da letra, “Cabooo!” não é a pronúncia correta da palavra. Entretanto, considere correto a pronúncia de Igor pelo fato dos adultos também falarem *cabo* simplificando o *acabou*.

“Mamãe” e “Cabooo” foram as únicas palavras não monossílabas pronunciadas por Igor até o final do trabalho de campo. A história do campo de pesquisa mostrou uma evolução da linguagem significada com um aspecto semelhante ao descrito por Vygotsky (1995) na teoria. Como diz o autor, a aparência externa da linguagem ou a sua fonética, evolui do pouco para o muito: Igor começou pronunciando sílabas simples, oriundas de palavras monossílabas ou fragmentos de palavras – bola, na linguagem dele se transformou em “Bá” e “Boá”; alto, em “al...”; etc. Depois ele passou para a combinação de sílabas até articular as primeiras palavras não monossílabas. Ele não chegou a combinar palavras ou formar frases, mas foi possível observar o início desse processo fonético – do pouco para o muito – citado pelo autor.

Entretanto, essas poucas palavras, ou fragmentos, articulados por Igor significaram muito mais do que o sentido estrito da própria palavra. Segundo Vygotsky (1995), “(...) a *aparência externa* [da linguagem] *é enganosa*”. (p.127). Para ele o aspecto semiótico ou significativo da palavra caminha justamente no sentido oposto: do muito para o pouco. As primeiras sílabas ou palavras simples que Igor articulou podem ter significado idéias completas. Idéias que não foram verbalizadas integralmente justamente pela falta de recursos verbais. Esse processo vai, segundo Vygotsky (1998), percorrendo o caminho inverso até a palavra possuir o sentido estrito de seu significado. “*Bá*” ou “*Boá*”, nesse sentido, podem estar significando muito mais do que simplesmente *bola*. Pode ser: “*Me dá a bola!*”, “*Olha a bola!*”, etc. Como diz o autor:

*Para traduzir para o nosso idioma uma oração de uma palavra, pronunciada por uma criança, seria necessária toda uma frase. Como demonstrou Wallon, é preciso empregar uma frase extensa, composta por várias orações, para encontrar no pensamento do adulto o equivalente da oração simples, formada por uma só palavra, da criança. (...) Nota-se que os caminhos de desenvolvimento dos aspectos semióticos e fonéticos da linguagem infantil não só não são idênticos, mas também, de certo modo, estes aspectos são opostos entre si. (Vygotsky, 1998, p. 68 e 69).*

Gostaria que o campo de pesquisa se prolongasse por mais alguns meses para observar Igor articulando outras palavras; combinando-as, enfim, para continuar observando o acontecer desse processo descrito por Vygotsky. Entretanto existiam dois momentos diferentes: o de Igor e o da pesquisa. O trabalho de campo estava se encerrando e a vida dele iria continuar. Até onde Igor foi nesse processo nos acrescentou muito por que trouxe à tona o princípio da significação. E o que continuou acontecendo, longe dos olhos do observador, foi o desenvolvimento desse processo inicial registrado no trabalho de

campo, ou seja, Igor continuou aumentando sua experiência social e seguiu acrescentando novos elementos na sua bagagem de significados culturais.

## 7. A RELAÇÃO CONSCIENTE DA CRIANÇA COM A ÁGUA: UM PROCESSO CULTURAL

*(...) a liquidez é, a nosso ver, o próprio desejo da linguagem. A linguagem quer fluir.*

*Gaston Bachelard*

Quando a criança de um ano de idade entra pela primeira vez na água como aluna de natação, não está entrando num meio estranho. Essa criança já possui uma história de relação com a água que transcende o momento de seu nascimento e chega à sua experiência intra-uterina – existência imersa em meio líquido. Um mundo tão recente para a criança de um ano e um pouco mais distante para nós adultos, mas que nos trás de volta a sensação do corpo embalado pela água; uma sensação de envolvimento, proteção e fascínio.

A relação psíquica do ser humano com a água foi o tema de um trabalho interessantíssimo do ensaísta e filósofo francês **Gaston Bachelard**<sup>41</sup> (1884 - 1962). Apesar de uma orientação epistemológica diferente de Vygotsky, Bachelard – definido por Japiassú (2001) como um “*racionalista aberto*” (p. 24) – faz reflexões sobre um assunto bastante abordado em discussões teóricas no círculo acadêmico da natação: o fascínio do ser humano pela água. Em sua obra **A água e os Sonhos**<sup>42</sup>, (1997) o autor tenta invadir o nosso próprio psiquismo para compreender esse fascínio, afirmando ser este um sentimento integrado a outro ainda maior: ao amor e a gratidão do homem pela própria natureza; a nossa mãe suprema.

---

<sup>41</sup> - Natural de Bar-sur-Aube, França, Bachelard foi professor de física e química em sua cidade natal entre 1919 e 1930 e professor de História e de Filosofia das Ciências na Sorbonne, em Paris, entre 1940 e 1954.

<sup>42</sup> - Publicado originalmente em 1942.

*E se o sentimento pela natureza é tão duradouro em certas almas é porque, em sua forma original, ele está na origem de todos os sentimentos. É o sentimento filial. (...) Sentimentalmente, a natureza é uma projeção da mãe.* (Bachelard, 1997, p. 119-120).

Não podemos negar que as explicações sobre a origem do fascínio humano pela água possam ser encontradas numa regressão psíquica ao ventre materno. Ao entrar na água a criança pode estar realmente resgatando, mesmo que num plano não consciente, a relação com um meio familiar, já que nossa origem embrionária aconteceu no meio líquido.

As lembranças da vida na água podem realmente trazer para o contexto da aula de natação sensações psíquicas de conforto, bem estar, fascínio, etc. Entretanto, a relação entre a criança e a água no contexto pedagógico vai além do resgate de uma vida segura e confortável no ventre materno. Embora nos dois casos a criança esteja imersa em líquido, grandes diferenças existem. A criança no ventre está salva; não precisa aprender a respirar, a se locomover ou a se sustentar na água. Em outras palavras, o meio líquido da aula de natação não é estranho para a criança, mas a forma como se relacionar com este é que é totalmente nova.

Não apenas nova, mas também não natural. Os animais aquáticos vêm ao mundo preparados corporalmente para o deslocamento no meio líquido. Rapidamente se tornam bons nadadores. O ser humano precisa aprender a nadar. A criança adquire a capacidade de interagir conscientemente com o meio líquido dentro de um longo processo de ensino-aprendizagem. E o desafio de professor e aluno neste processo está em vencer os obstáculos impostos pela aventura de sobreviver num ambiente ao mesmo tempo natural e estranho.

Nessas circunstâncias, ou sob esse aspecto, Igor não aprendeu a se relacionar com a água sozinho. Existiu a pessoa da professora Aline exercendo o papel mediador. Ela foi,

nesta relação, portadora e transmissora de conhecimentos que foram passados de geração para geração sobre como interagir conscientemente com a água. A experiência vivida pelos dois, no campo da interação com a água foi mais uma faceta desta complexa relação que contribuiu para o desenvolvimento cultural de Igor e também para o crescimento pessoal da professora Aline logicamente.

Como Igor, a partir da relação com a professora Aline, se desenvolveu no campo da relação consciente com a água?

Esse é o assunto do presente capítulo. Igor não estava diante de um elemento estranho não apenas por ter vivido dentro d'água no período intra-uterino. Após o nascimento a água continuou sendo para ele um componente vital. Igor bebeu água, tomou banho, etc. Mas a forma de se relacionar com a água naquele ambiente específico da aula de natação é que era desconhecida por ele. Era a mesma água em outro contexto. Apresentar para Igor essa nova forma de interagir com a água foi justamente o objetivo pedagógico da professora Aline.

O texto que segue irá mostrar esse processo a partir de seu ponto mais fundamental, ou seja, das primeiras experiências de Igor com uma forma nova, para ele, de se relacionar com a água.

A relação que Igor desenvolveu com a água no decorrer das aulas de natação, foi além do campo da sua percepção corporal ou do plano psíquico das *lembranças* de tempos intra-uterinos. A sua relação com a água foi de natureza cultural. Interagir conscientemente ou inteligentemente com a água significou compreender o funcionamento da relação entre o corpo e a água.

O ato de nadar não é um monólogo ou uma interação do nadador com ele mesmo, mas um *diálogo* entre o nadador e a água. O nadador está atento não apenas ao seu corpo,

mas também ao modo de funcionar do meio líquido. O nadador experiente sabe que interagir bem com a água não é simplesmente agir sobre ela, mas deixá-la também agir sobre ele; dar *voz* à água.

A água, nesse contexto, não apareceu para Igor logo nos primeiros momentos em que ele entrou na piscina. Duas aulas se passaram sem que ele demonstrasse maiores percepções ou interesses em interagir com o meio líquido. Ou seja, a água não pareceu muito significativa para Igor nesses primeiros encontros. Suas atenções pareceram naquele instante, mais voltadas aos brinquedos e à relação com a professora Aline. Na 3ª aula (filmada) Igor demonstrou os primeiros sinais de exploração do meio líquido.

### **Episódio 18 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido**

**3ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 17.mai.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 11º mês de vida**

No final da 3ª aula (filmada) a professora Aline deitou Igor em decúbito dorsal e pegou um regador parecendo querer fazer uma chuva em seu corpo. Quando ela perguntou onde estava o seu pé ele levantou suas pernas para ver ou mostrar os pés. Ela então realizou um pequeno deslocamento para trás, fazendo uma chuva em seus pés com o regador. Foi a primeira vez em que a professora deitou Igor nessa posição. Durante o deslocamento ele movimentou timidamente as pernas com um gesto semelhante à pernada de costas (imagem 23).



**Imagem 23 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido (3ª aula)**

A posição em decúbito dorsal facilita a movimentação das pernas da criança – e também do adulto aprendiz. De fato, quando Igor ficou nessa posição, ele ensaiou naturalmente uma movimentação das pernas sem o pedido da professora – que apenas ficou fazendo uma chuva em seus pés com o regador. Acreditei ter sido um início ainda tímido de interação ou de exploração corporal com a água. Na 5ª aula (filmada) esse processo se repetiu. Quando a professora Aline deitou Igor na posição dorsal, ele repetiu o mesmo movimento semelhante à pernada de costas. Entretanto, com uma diferença: seus movimentos foram mais vigorosos e espalharam mais água.

Igor pode já estar começando a perceber que a água oferece algo mais do que simplesmente estar dentro dela? Essa foi a pergunta que fiz ao observar esse início de exploração aquática por parte de Igor. Na mesma 5ª aula aconteceram também os primeiros movimentos de exploração com as mãos.

## **Episódio 19 – Primeiros sinais de exploração do meio líquido**

**5ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 29.mai.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 12º mês de vida**

Na 5ª aula (filmada) a professora Aline pegou um peixe de borracha e ficou brincando com Igor de diversas formas. Ora ela enchia o peixe e espirrava água, ora ela o afundava na água para ele emergir sozinho, etc. Num certo momento ela jogou o peixe um pouco à frente e ficou jogando água nele com as mãos com a intenção de empurrá-lo mais para frente (imagem 24).



Imagem 24 – Aline jogando água no peixe (5ª aula)

Igor observou este movimento da professora e a imitou. Ele estava com um garfo de plástico em cada mão e chacoalhou-os na água, produzindo marolas e empurrando também o peixe de borracha para frente. A professora Aline

repetiu seu movimento, jogando água no peixe e Igor repetiu também o seu, chacoalhando os garfos de plástico (imagem 25). Em um certo momento um fato interessante aconteceu: Igor pareceu desviar suas atenções do peixe para a água. Ele parou de olhar para o peixe e pareceu ficar mais atento ao movimento da água.



**Imagem 25 – Igor jogando água no peixe (5ª aula)**

Igor parecia, de fato, estar começando a perceber a água naquele contexto. Nas aulas posteriores ele não estava mais esperando a professora Aline movimentar as mãos para depois imitá-la. Ele começou a interagir com a água por conta própria. Esse processo foi evoluindo a ponto de na 9ª aula (filmada) acabar chamando a atenção da professora Aline.

### **Episódio 20 – As primeiras explorações fora do contexto de imitação**

**9ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 12.jun.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 12º mês de vida**

Igor, nessa aula, não esperou a professora Aline *mexer* na água com as mãos para depois imitá-la. Ele entrou na piscina sem brinquedo algum nas mãos e começou a *mexer* na água com movimentos bastante vigorosos (imagem 26). Não houve nenhum modelo visual prévio dado pela professora ou algum incentivo verbal dado por dela.



**Imagem 26 – As primeiras explorações autônomas (9ª aula)**

Essa exploração autônoma só foi interrompida quando a professora pegou algumas bolinhas na caixa de brinquedos e colocou-as na sua frente. As bolinhas desviaram a atenção de Igor que estava entretido na exploração da água com as mãos e acabou por pegar uma delas. A professora então jogou as bolinhas para longe para eles irem buscar. Igor imitou o gesto da professora e também jogou a sua *longe*. Ficando novamente com as mãos livres ele acabou por deixar as bolas de lado e voltou para a sua atividade anterior: explorar a água com as mãos vigorosamente. Nada fazia Igor parar.

Ora ele batia as mãos de cima para baixo na superfície, ora abria e fechava os braços dentro d'água, etc. E um detalhe interessante: ele estava sempre atento observando seu movimento na água; estava claramente explorando aquele novo ambiente. Igor parecia, nesta aula, definitivamente apresentado à água da piscina. Esse comportamento acabou chamando a atenção da professora Aline que falou: *“Acho que hoje é que ele percebeu a água!”*. Os papéis de Igor e da professora Aline acabaram se invertendo nessa aula: ele tomou a iniciativa do movimento durante praticamente a aula toda e ela o imitou.

Duas questões mereceram destaque neste episódio. Primeiramente com relação aos brinquedos da piscina. A criança, na aula de natação, não precisa estar obrigatoriamente com algum brinquedo nas mãos para poder brincar. O brinquedo principal da aula de natação não está na caixa, mas na piscina; é a própria água. Ela oferece possibilidades ilimitadas de interação lúdica. Mas não é a água sem ninguém dentro. Da mesma forma que o brinquedo só possui significado – ou só possui vida – quando está presente no jogo, e não significa nada quando está largado na caixa, a água só possui significado lúdico-corporal ou só tem vida para o jogo, quando estamos dentro dela interagindo corporalmente.

Quando a professora Aline entregou as bolinhas na mão de Igor, ele momentaneamente desviou suas atenções que estavam voltadas para a água. Quando ele as jogou e ficou novamente com as mãos livres, seu brinquedo voltou a ser a água. As mãos de Igor quando perceberam a água não ficaram mais livres.

Estávamos, no processo das aulas, em uma fase em que Igor demonstrava sinais de superação daquele momento conturbado de adaptação inicial. Ele já parecia familiarizado

com a professora, com o novo ambiente físico e à vontade com o corpo imerso. Igor parecia à vontade na aula de natação. Sua atenção, nesse sentido, veio se deslocando desses elementos que não eram mais novidade para ele – professora, piscina, etc. – para o elemento principal da aula: *a interação entre o corpo e a água*.

Parecia estar iniciando uma nova fase da aula de natação. A criança à vontade começa a perceber que a piscina não é apenas um tanque de água parada, mas um local de infinitas possibilidades de interação entre o corpo e a água; uma parceria que proporciona para a criança importante canal de desenvolvimento global e auto-conhecimento. Quando a professora Aline comentou: “*Acho que hoje é que ele percebeu a água!*”, na verdade, algo mais estava acontecendo. Igor não estava apenas conhecendo a água; ele estava também conhecendo a si próprio – seu corpo, seus movimentos, seus estados psíquicos – a partir da interação com a água. A água não mostra para o nadador apenas ela mesma. Ela proporciona auto-conhecimento e percepção corporal.

A pele é a fronteira entre o nosso corpo e o mundo externo. Quando o corpo está imerso, a água o envolve por completo e mostra seus limites no espaço tocando toda a sua superfície. A água mostra o todo do corpo, inclusive as partes que os olhos não alcançam. Faz, quem está imerso experimentar a sensação tátil integral. A sensação de estar embalado pela água. A totalidade na sensação tátil e as respostas proporcionadas pela água ajudam na construção da própria imagem corporal e, conseqüentemente, na compreensão do próprio eu.

A água, nesse sentido, possibilita ao corpo conhecer-se em repouso e em movimento. Aceita todos os corpos, todos os movimentos e responde sempre no mesmo tom. O menor movimento do dedo mínimo vem acompanhado da sutil resposta da água. Ou

seja, onde o corpo passa com suavidade ela aceita o deslizar suave. Onde o corpo faz força ela reage também com igual intensidade.

O deslocamento na água pede exatamente a combinação desses dois elementos: a força propulsiva e o deslizar suave. As partes que apenas avançam na água devem estar na posição perfeita para não frear. Esses segmentos corporais não precisam fazer esforço físico. Precisam apenas não frear. As partes que propulsionam o corpo à frente buscam o apoio perfeito. Buscam se movimentar com vigor. As partes que flutuam apenas se entregam. O corpo que compreende a linguagem da água, ou *dialoga* com ela, avança sem freio num fluir perfeito.

Tudo ao mesmo tempo. O movimento do todo do corpo como a própria sinfonia. As ações coordenadas de todos os segmentos. Cada um responsável por seu papel, com sua função ou ação específica. Um sem número de ações diferentes, mas todas pertencentes a uma unidade harmônica. Senão o nado estraga ou atravessa. Na sinfonia cada instrumento com seu movimento distinto, seu tempo millesimamente exato e a percepção do tom. Na natação também. A diferença é que na execução sinfônica existe um ser para cada instrumento. Na natação o mesmo ser rege e executa ao mesmo tempo todos os instrumentos como uma unidade expressiva. Uma vivência das próprias ações coordenadas e *afinadas*.

Os primeiros deslocamentos de Igor na água não foram uma sinfonia perfeita. Foram desajeitados e desequilibrados, como qualquer aluno aprendiz. Antes de ficar sozinho com algum flutuador, ou seja, ainda nas mãos da professora, Igor começou a dar sinais de estar apto para deslocar-se autonomamente. Seus movimentos na água já mostravam que se ele fosse solto com algum flutuador, conseguiria se deslocar sem o

auxílio da professora. Na 13ª aula (filmada), por exemplo, aconteceu um fato que me levou a acreditar nessa possibilidade.

### **Episódio 21 – Os primeiros sinais de deslocamento autônomo**

**13ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 26.jun.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 13º mês de vida**

No início da 13ª aula (filmada), a professora Aline esvaziou a caixa de brinquedos na piscina e os objetos todos se espalharam. Ela ficou levando Igor para buscar os brinquedos e trazendo-o para colocá-los na borda perto de onde estava a caixa. Nessa atividade Igor apresentou uma movimentação intensa de perna e braços, como se estivesse querendo se deslocar para buscar e levar os brinquedos para a borda (imagem 27).



**Imagem 27 – Movimentação de pernas e braços (13ª aula)**

O que me levou a acreditar que Igor estava apto para deslocar-se independentemente na água? Seus movimentos não estavam apenas vigorosos. Estavam também aparentemente eficientes. Os movimentos das pernas, por exemplo, estavam semelhantes às pernadas de crawl e de costas. Igor não estava aprendendo as técnicas dos nados. Estava apenas tentando se locomover na água. Entretanto, as próprias soluções que a criança encontra para se deslocar ou se sustentar na água acabam apresentando movimentos semelhantes com este ou aquele nado, mesmo que para a criança não existam os nados, mas apenas a vivência aquática. A professora Aline não falou para Igor: “*Vamos executar a pernada de crawl e a de costas!*”. Mas era através desses movimentos – ou algo parecido – que ele estava se locomovendo no meio líquido para pegar os brinquedos. Algo que futuramente poderia evoluir para a correta execução das pernadas.

O que quero dizer com isso? A criança de um ano de idade está vivendo o momento presente; vivendo a sua infância; curtindo seu momento aquático. Não está preocupada pensando onde vai chegar com aquilo. Nem sabe que aquela vivência aquática consiste em uma aula de natação ou que ela está aprendendo a nadar, ou seja, não está visualizando o futuro. Entretanto, ela está vivenciando um processo que vai culminar com o deslocamento autônomo. Essa é uma diferença entre o professor e o aluno nesse contexto. O professor enxerga temporalmente o processo. Sabe que aquela vivência vai levar a criança à independência aquática. O professor consciente enxerga essa diferença. Enxerga o futuro, mas sabe que o seu aluno está apenas vivendo o presente.

Na 1ª entrevista reflexiva (filmada) – que aconteceu na 15ª e 16ª aulas de Igor – perguntei à professora Aline sobre seus planos para as aulas de Igor a partir do momento em que ela considerasse vencida a fase de adaptação inicial. Ela respondeu que o próximo foco de trabalho seria justamente o domínio dos deslocamentos na água.

Sabia que a conquista do deslocamento autônomo passaria obrigatoriamente pela utilização de algum flutuador, pois naquele momento do processo de aulas Igor vinha demonstrando aptidões para a propulsão, mas não para a sustentação autônoma na água. E foi esse justamente o caminho escolhido pela professora Aline para iniciar o que ela chamou de *pequenos deslocamentos*. Na 20ª aula (filmada) as bóias de braço e o macarrão<sup>43</sup> começaram a aparecer entre os objetos escolhidos por ela para o desenvolvimento das atividades.

### **Episódio 22 – As bóias de braço e o macarrão**

**20ª aula de Igor (filmada)**

**Data: 14.ago.06 (2ª feira)**

**Idade de Igor: 14º mês de vida**

No início da 20ª aula (filmada) a professora Aline trouxe a bóia de braço junto com os outros brinquedos escolhidos por ela e pelo Igor – dois garfos de plástico, um macarrão, uma bola e uma peneira. No início ele não estava querendo a bóia muito perto dele. Ela a colocava na sua frente e ele a tirava empurrando-a com a mão. Mais para frente ela prendeu a bóia num macarrão e fez um movimento beijando o rosto de Igor. Na verdade quem beijou o rosto dele foram os peixes estampados na bóia. Ela deu três beijos e ele pareceu gostar dos três. Foi um primeiro sinal de aceitação daquele objeto aparentemente estranho para Igor. Mas o objetivo dela era que ele colocasse o braço dentro da bóia. E isso ele parecia ainda não estar afim. Ela abriu a

---

<sup>43</sup> - Flutuadores utilizados na aula de natação.

bóia com as mãos e falou: *“Põe seu dedinho aí!”*. Ele então colocou o garfo amarelo dentro da bóia, mas a mão ele deixou de fora (imagem 28).



**Imagem 28 – Tentando colocar as bóias de braço (20ª aula)**

A professora Aline então tirou o garfo da bóia, o jogou para o lado e falou de novo: *“Põe o dedinho agora!”*. Ele ameaçou colocar o garfo verde que estava na outra mão, mas recuou. Provavelmente pensou que ia ficar sem o seu outro garfo, considerando que o amarelo já tinha ido embora. Após alguns pedidos da professora Igor acabou enfiando o garfo verde e ela o empurrou mais para dentro da bóia. Igor viu seu outro garfo se perder também. Ela então falou: *“Cadê?”*. Ele respondeu algo do tipo: *“Hein?!”* Ela falou de novo: *“Põe a mão lá pra você pegar!”*. O garfo estava preso dentro da bóia e ela queria que ele enfiasse a mão lá dentro para pegá-lo. Ele repetiu: *“Hein?!”*. E ela continuou: *“Olha lá, tem que por a mãozinha pra pegar!”*. Ele então enfiou a mão na bóia tentando pegar o garfo e falou de novo: *“Hein?!”*. Quando ele estava quase pegando o garfo a professora

cruelmente o puxou pelo outro lado, fazendo com que ele escapulisse novamente das mãos de Igor. A mãe riu e falou: *“Enfia o braço ai Igor!”*. Ele soltou um pequeno grito apontando para dentro da bóia e olhando para a mãe. Ele deve ter pensado: *“Cadê meu garfo!?”*. A professora Aline falou: *“Pega a pazinha, [o garfo] olha lá ela do outro lado, ó!”*. Ela então enfiou a mão dela por dentro da bóia, pegou o garfo e o puxou por dentro da bóia. Igor não colocou a mão dentro da bóia, apenas colocava o rosto perto e olhava lá dentro. Aline então colocou novamente sua mão dentro da bóia e falou: *“Ih, sumiu a mão! Cadê a mão?”*. Ela tirou a mão e falou: *“Achooooo! Esconde a do Igor agora! Esconde!!”*. Igor apenas falou *“Hein?!”,* olhou para dentro da bóia de novo e colocou o garfo amarelo que havia voltado para ele – trazido pela própria água – mas a mão, nem pensar! A professora Aline desistiu, momentaneamente de tentar colocar a bóia de braço em Igor. Mudando de estratégia, pegou um macarrão e o colocou sentado na posição de cavalinho. Igor não gostou também. Pareceu sentir medo e protestou fazendo com que a professora o tirasse logo dessa posição. Ela então colocou o macarrão debaixo do braço dele. Ele protestou mais ainda. Ela então perguntou: *“Não gostou desse não?”* e acabou por tirar o macarrão de perto de Igor. Terminando a aula a professora pegou a bóia de braço de novo e a esvaziou de forma que o espaço para colocar o braço ficasse mais largo. Ela, então, colocou o seu braço e falou: *“Pus o braço ó! Ó a mão aqui ó!”*. Ela tirou o braço e falou para Igor: *“Põe o seu [braço] aqui ó!”* e colocou o braço de Igor dentro da bóia vazia falando: *“Cadê a mão do Igor?”*. Quando a mão do Igor saiu do outro lado da bóia ela falou:

“*Achou!*”. Ele manifestou-se negativamente, mostrando não ter gostado de estar com o braço dentro da bóia. A professora insistiu fazendo o peixe da bóia dar um beijo em Igor, mas ele definitivamente não estava a fim de colocar a bóia nesta aula. Acabou por puxar o braço e tirá-lo de dentro dela.

Como disse no capítulo sobre a adaptação inicial, parece que cada novidade na aula de natação precisa de um tempo para ser *digerida* não apenas por Igor, mas pelas crianças dessa idade em geral. Imagino que não deva ser nada convidativo para uma criança de um ano, enfiar a mão num orifício estranho e apertado igual ao da bóia de braço. A mesma coisa acontece com o macarrão. Sair do colo aconchegante da professora para ficar sentado e desequilibrando no *cavalinho* também não deve ser tão agradável. Um dia provavelmente Igor vai adorar andar de cavalo no macarrão e vai adorar também ficar sozinho na bóia. Mas, como vem acontecendo, cada elemento novo precisa de um tempo para que Igor se acostume com sua presença e, mais ainda, com o objeto preso em seu corpo.

O objetivo do uso da bóia de braço, do macarrão, e de outros flutuadores como a bóia circular, por exemplo, é o chamado *deslocamento autônomo*. Igor estava começando a andar sozinho em terra firme e essa é uma das grandes conquistas dessa idade. Andar é muito mais do que uma conquista motora. É uma conquista psíquica. É a conquista do deslocamento autônomo; a conquista da independência, da ampliação do espaço. Antes ele só ia para onde um adulto o levava no colo. Agora ele conquistou a autonomia para andar sozinho, para ir para onde quiser, para onde as suas próprias pernas o levarem.

Na piscina, algo parecido estava acontecendo. Até aquele momento ele ia para onde a professora o levasse. Ela tentava com a bóia de braço e com o macarrão fazer com que ele ficasse sozinho na piscina. Ele não sabia que os flutuadores iriam lhe proporcionar essa

independência. Naquele momento eles não passavam de objetos estranhos. Igor não sabia também que os movimentos que ele vinha realizando na água, com os braços e pernas, iriam um dia gerar propulsão e deslocamento autônomo. Naquele momento das aulas, seus movimentos corporais na água produziam a sensação da turbulência, da água em movimento, mas não geravam o deslocamento de seu corpo, pois Igor ainda estava no colo da professora. Resumindo: Igor desconhecia que seu movimento corporal poderia gerar deslocamento autônomo. Quando ele descobrisse isso, provavelmente não iria mais querer ficar no colo. Iria querer ficar solto na água. Ele iria começar, provavelmente, com “*pequenos deslocamentos*”, como falou a professora Aline, e acredito que ele já tinha capacidade para tal. Entretanto, teríamos que esperar pacientemente o tempo passar para observar Igor se deslocando independentemente sustentado por algum flutuador.

A professora Aline estava claramente com este foco, mas não estava forçando-o ou agindo contra a vontade dele. Ela estava deixando as coisas acontecerem naturalmente. E acabaram acontecendo antes do que eu esperava. E acredito que antes do que a professora Aline esperava também. Na aula seguinte – 21ª (não filmada) – ela realizou algumas tentativas frustradas de colocar as bóias de braço em Igor. Entretanto, na 22ª aula (filmada) Igor acabou por aceitar as bóias em seu braço e ainda foi além: ficou sozinho pela primeira vez na piscina e realizou seus primeiros deslocamentos sem o auxílio da professora.

### **Episódio 23 – O primeiro deslocamento autônomo**

**22ª (filmada) e 23ª (não filmada) aulas de Igor**

**Data: 21.ago.06 (2ª feira) e 23.ago.06 (4ª feira)**

**Idade de Igor: 15º mês de vida**

Como nas aulas anteriores a professora Aline continuou tentando colocar as bóias de braço em Igor. Na 22ª aula (filmada) ela colocou uma letra de e.v.a. dentro da bóia – uma letra que Igor já estava brincando colando-a na parede. Aline falou: *“Olha onde está a letra ó! Pega!”*. Ele logo enfiou a mão dentro da bóia para tentar pegar a letra e ela puxou a letra para o outro lado da bóia falando: *“Ih, ó lá ó! Pega que ela está do outro lado! A letra aqui ó! Dá a mãozinha aqui para agente pegar a letra ó!”*. Nesse momento até com uma certa facilidade ela conseguiu puxar o braço de Igor para dentro da bóia e entregou a letra que ele queria. Uma bóia de braço já estava colocada. Igor não estava fazendo cara de estar gostando muito, mas também não estava reclamando. Ele deixou acontecer. O próximo passo era colocar a outra bóia. Aline foi com Igor para buscá-la e veio com outra letra de e.v.a. para tentar a mesma estratégia. Enfiou a letra na bóia e falou para ele pegar. Ele não pareceu a fim de cair na mesma *conversa* da professora e não tentou pegar a outra letra. A professora então deixou a letra de lado e foi caminhando em direção à outra letra que estava flutuando e foi falando: *“Vamos lá pegar a letra?”*. Sua mão já estava dentro da bóia pronta para *dar o bote* na outra mão de Igor. Enquanto eles iam caminhando ela acabou puxando o braço de Igor para dentro da bóia. Igor estava finalmente com as duas bóias de braço colocadas, com a letra que ele queria na mão e sem reclamar ou demonstrar desconforto. Pelo contrário. Ele se deitou em decúbito dorsal e movimentou as pernas simulando a pernada de costas. Não demorou muito para a professora deixar Igor solto na piscina. Ela ficou, não o segurando

firmemente, mas apenas deixando suas mãos encostadas nele para impedir um possível desequilíbrio (imagem 29).



**Imagem 29 – Com as bóias de braço (22ª aula)**

Quando ela sentiu mais segurança em Igor, acabou por soltá-lo definitivamente. No início ele pareceu ficar à deriva apenas flutuando passivamente. Ela riu dizendo que ele estava parecendo os bonecos do tipo *João bobo*, que desequilibram para lá e para cá. Às vezes ela o segurava quando ele perdia o equilíbrio e depois o soltava novamente. Igor acabou ficando a aula inteira com as bóias no braço. Em um momento da aula ela colocou o regador na borda e falou: “*Olha o regador ali ó! Vamos pegar ele? Vem! Aqui, o regador ó!*”. Ela encheu o regador e fez uma cachoeira tentando despertar o interesse dele pelo brinquedo. Nesse momento ele estava solto na piscina e ela queria nitidamente provocar o seu deslocamento autônomo em direção ao regador. E isso acabou acontecendo. Quando ela fez a cachoeira ele movimentou as pernas em forma de pedaladas para tentar

aproximar-se do brinquedo e acabou conseguindo. *Igor acabara de realizar o seu primeiro deslocamento autônomo na piscina (imagem 30).*



**Imagem 30 – O primeiro deslocamento autônomo (22ª aula)**

Ele pedalou mais de um metro até chegar na borda. A professora não cabia nela mesma de tanta felicidade. Quando ele chegou na borda ela o colocou sentado e puxou o regador para o meio da piscina novamente falando: *“Ih, o regador caiu! Vamos pegar ele? Vem!”*. Ela estendeu os braços e ele deixou seu corpo cair na piscina. Ela não segurou a sua queda. Deixou ele cair direto na água junto com sua bóia. Seu corpo foi deslocando pela água meio desequilibrado parecendo de fato o boneco *João bobo*. Ela acabou não entregando o regador. Distanciou-o novamente dele, tentando provocar novamente o seu deslocamento autônomo. E foi o que ele fez, mas não em direção ao regador. Ele saiu pedalando para outra direção e ela falou: *“Ele está se achando com a bóia!”*. Ela colocou novamente o regador na frente dele, mas ele parecia não demonstrar mais interesse pelo brinquedo. Ele

parecia realmente querer passear por ai. Igor descobriu a bóia de braço e conseqüentemente o início de sua independência aquática. Ele não parava de pedalar. Terminando a aula a professora Aline falou: “*Vamos tirar a bóia agora para agente ir embora?*”. Ela então tirou as bóias de braço de Igor e já ia colocando-o na beira da piscina para a mãe o pegar quando ele pareceu querer dar a última *voltinha* na piscina. Ele se virou para a outra direção e começou a pedalar como se estivesse com as bóias. A professora foi segurando-o por baixo de seus braços e ele tentou com a sua mão tirar os dedos da professora de seu corpo. Ele tentou se soltar da professora para nadar sozinho novamente. Ela falou: “*Ele está tirando a minha mão daqui!*”.

Na 23ª aula (não filmada) a professora Aline logo colocou as bóias em Igor sem maiores preparações ou rituais. Ela começou a aula pegando os bichos de borracha e jogando-os na piscina. Quando ela colocou uma das bóias em Igor ele reclamou um pouco, mas ela logo falou: “*Olha lá o cachorro! Vamos lá pegar?*”. Indo atrás do cachorro ela logo desviou a atenção de Igor que acabou não se ligando mais que estava com bóia. A segunda bóia também foi fácil de colocar. Igor fez uma cara de choro, reclamou, mas logo esqueceu que estava com as bóias. Os bichos de borracha estavam todos flutuando na piscina perto da professora e de Igor. Aline falou: “*Th, ele [o Igor] ta nadando sozinho! O macaco ta nadando sozinho igual ao Igor!*”.

As bóias de braço já não eram mais objetos estranhos para Igor. Ele já estava há três aulas convivendo com elas, enfiando brinquedos, olhando para dentro delas e, finalmente,

enfiando seus braços. Não acredito que Igor tenha tido uma sensação de grande vitória por ter colocado a bóia. Ele ainda não sabia sobre as possibilidades desse novo objeto. Ele pareceu apenas permitir que a professora colocasse a bóia nele. Mostrou-se levemente incomodado, mas *deixou rolar*. Mas, para a professora, percebi uma sensação de grande vitória. Não é fácil realmente colocar bóias de braço em crianças muito novas. Às vezes elas aceitam rapidamente e às vezes, só depois de um longo tempo.

A grande descoberta para Igor aconteceu quando a professora o soltou e ele experimentou a independência aquática, tão sonhada pela professora e tão nova para ele. Igor descobriu que podia ficar sozinho na piscina. Muito interessante isso acontecer mais ou menos ao mesmo tempo em que ele começou a andar sozinho. Mais um passo rumo à independência de algum adulto segurando-o para tudo.

O comportamento de Igor, no final da 22ª aula (filmada) ao tentar se desvencilhar das mãos da professora é muito comum nessa fase de aprendizado. A criança começa a andar sozinha e já pede para sair do colo; fica sozinha na bóia e já pede para que a professora não o segure mais. Em momentos um pouco mais adiantados do aprendizado, observo crianças não permitindo absolutamente que o professor as segure. Se Igor seguir essa tendência – o que já ensaiou nessa aula – daqui a bem pouco tempo vai colocar as bóias e não permitir que a professora encoste a mão nele. Ele que já aprendeu a apoiar os pés no chão para andar vai ter que aprender a se apoiar na água para nadar; ou para se deslocar no meio líquido. Uma nova fase da aula de natação acabara de começar: a da percepção da *propulsão*. A percepção do movimento corporal que gera deslocamento na água.

A experiência de deslocamento autônomo na água logicamente passa pela aquisição de habilidades corporais diferentes do padrão normal. A criança que vem com a referência

do mundo sólido chega à água e encontra um meio sem apoio firme. A relação corporal com o meio líquido possui características completamente diferentes da relação com o meio sólido. No sólido, o chão não vai para trás quando a criança se apóia nele e se desloca à frente. No líquido, um esforço tremendo pode não gerar o mínimo deslocamento à frente. O corpo mal posicionado pode estar *patinando*, ou seja, empurrando toda a água para trás e não deslocando um centímetro à frente. Em outras palavras, deslocar-se no sólido significa ter apoio firme para avançar e ter o ar como resistência a esse avanço, ou seja, nenhuma resistência significativa. Deslocar-se na água significa ter um apoio diferente. Um apoio nem um pouco firme para avançar e a resistência da própria água para atrapalhar o avanço. Uma resistência branda se o corpo estiver bem posicionado e muito grande para o corpo mal posicionado.

O desenvolvimento da relação consciente com a água foi acontecendo. A 27ª aula foi documentada através do equipamento de filmagem sub-aquática (caixa estanque) para observar justamente a propulsão das pernas de Igor. Nesta aula ele apresentou outro avanço no campo do deslocamento autônomo. Como já vinha observando há algumas aulas, Igor vinha apresentando uma excelente movimentação de pernas, desde antes de a professora Aline colocar as bóias de braço nele. Só estava faltando deixá-lo sozinho na piscina para isso acontecer. De fato, logo quando Igor ficou sozinho com as bóias de braço, ele começou a deslocar-se sem auxílio. Nessa aula ele foi além. No início ele se deslocava para frente e não tinha muito controle sobre as mudanças de direção. Ele conseguia se deslocar, mas ficava um pouco à deriva. Se uma corrente de água mudasse a sua direção, ele não tinha muito domínio para voltar para a direção anterior ou para ir para qualquer outro caminho. Na 27ª aula ele já apresentou essa nova capacidade; a *mudança de direção*. A professora Aline falou: “*Hoje ele aprendeu a rodar. Está rodando sozinho. Ele está escolhendo a*

*direção dele*”. As imagens sub-aquáticas da 48ª aula mostraram isso muito bem. A posição dos pés de Igor durante a movimentação não estavam mais aleatórias. Começaram a apresentar uma interação consciente com a água (imagem 31).



**Imagem 31 – O movimento propulsivo de Igor (48ª aula)**

O deslocamento autônomo foi uma grande conquista de Igor – tanto em terra quanto no meio líquido. O livre deslocamento possibilitado pelo andar e pelo nadar permite à criança explorar livremente seu mundo externo; conhecer objetos, seu meio, etc. E também seu mundo interno, pois a criança passa a conhecer seu próprio corpo atuando no meio físico. A criança não vai mais para onde o adulto a leva. Vai para onde ela quer ir; vai conhecer o mundo.

*A adaptação ao meio líquido e o deslocamento autônomo* foram os dois pontos da relação entre Igor e a água, descritos neste capítulo. Na verdade, esses são dois entre diversos outros aspectos da relação consciente da criança com a água no contexto da aula de natação. Nesses oito meses de trabalho de campo Igor experimentou diversas facetas dessa história de relação com o meio líquido – a imersão do rosto, a percepção da flutuação

e do deslize, a posição dorsal, a respiração, etc. Foram processos não menos complexos para ele do que foi a adaptação ao meio líquido e o deslocamento autônomo. Entretanto, foram histórias que não foram possíveis de contar nesse trabalho devido à questão do prazo de entrega da dissertação, pois cada uma dessas histórias geraria um tópico à parte neste capítulo. Ficaram, infelizmente, para trabalhos futuros.

Entretanto, embora a história da relação entre Igor e a água não tenha sido contada na íntegra, os episódios citados nesse capítulo foram muito significativos, pois possibilitaram o confronto entre as observações do trabalho de campo e outro ponto teórico importante da obra de Vygotsky: a questão do *aprendizado*.

Os episódios do trabalho de campo mostraram que o desenvolvimento da relação consciente de Igor com a água não aconteceu casualmente. Como disse na introdução, o professor de natação não é alguém que está interagindo aleatoriamente com seu aluno na piscina. Essa interação acontece no campo pedagógico. A professora Aline, nesse sentido, foi a grande mediadora dessa nova experiência vivida por Igor. Ela enquanto elemento do meio cultural em que Igor se inseriu foi a pessoa que o apresentou uma nova forma de interagir com a água; foi a portadora de conhecimentos ou soluções para o deslocamento autônomo no meio líquido. E através dessa relação professor-aluno ela criou situações ou vivências estrategicamente planejadas para que Igor conseguisse desenvolver tais capacidades. Em outras palavras, o que aconteceu nesses oito meses de trabalho de campo foi um processo de ensino-aprendizagem, respeitando a idade e o nível de desenvolvimento de Igor, mas com todas as partes inerentes de um processo dessa natureza.

Vygotsky (2003) no texto **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**, discutiu essa questão. Ele apresentou algumas concepções teóricas de seu tempo colocando-se em oposição a elas, ou seja, não concordando com o que se falava na época sobre a

relação professor-aluno e sobre o processo de aprendizado. Citou por exemplo a concepção de Piaget sobre o desenvolvimento infantil que afirma que primeiramente precisam ocorrer os processos de maturação orgânica para depois o aprendizado acontecer em função de tais avanços biológicos. Sobre esta concepção o autor russo diz o seguinte:

*O aprendizado [para Piaget] é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. (Vygotsky, 2003, p. 103 e 104).*

Se aprendizado não é gerador de desenvolvimento, ou seja, apenas segue sua trilha, o papel do professor para Piaget acaba se tornando menos importante, pois o desenvolvimento aconteceria independentemente das relações de ensino-aprendizagem. Assim pensou Vygotsky (2003) sobre a teoria do cientista suíço. O desenvolvimento para o autor russo, diferentemente de Piaget, está completamente relacionado com os processos de aprendizado, sejam eles formais ou não. Como diz o autor: *“De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”*. (2003, p. 110). Ou seja, para ele o professor não precisa esperar o desenvolvimento biológico acontecer para começar a ensinar.

Nesse texto (2003) o autor cita também outras duas perspectivas teóricas da sua época as quais ele se coloca em desacordo. A primeira é a behaviorista. *“(..). é a que postula que aprendizado é desenvolvimento”*. (p.105). Ou seja, para essa perspectiva eles não estão inter-relacionados; são a mesma coisa. A segunda é a gestaltista. Quanto a esta abordagem ele considera que seus autores conseguem superar os extremos das duas outras teorias citadas. Os gestaltistas avançam ao compreenderem o desenvolvimento e a aprendizagem como dois processos interligados assumindo que o aprendizado exerce um

amplo papel no desenvolvimento da criança embora não explicitem como isso acontece. “Embora rejeitemos todas as três posições teóricas discutidas acima, a sua análise nos leva a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento”. (p. 109).

Dessa forma, mantendo coerência com sua teoria, Vygotsky atribui ao professor e ao sistema de ensino-aprendizado, um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da criança. E é justamente a partir dessa imprescindibilidade da presença do outro – do professor – que o autor russo formulou seu conceito de *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.* (Vygotsky, 2003, p. 112).

A orientação de um adulto ou sua colaboração podem acontecer sob a forma da ajuda propriamente dita à criança ou através do comportamento imitativo. E essas são situações presentes no processo de aprendizagem, sendo para o autor russo indicadoras também do nível de desenvolvimento da criança. Ou seja, contrariando novamente as concepções psicológicas de seu tempo, a atividade coletiva da criança, para ele, também deve ser considerada num processo avaliativo seja este formal ou não. Como diz o autor:

*Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento (...).* (Vygotsky, 2003, p. 114).

A imitação me parece uma forma de valorização do ato do outro. Quando alguém começa por si, a fazer alguma coisa e o outro imita, esse ato passa a ser coletivo. Passa a ser interacional e de certa forma, acrescido de valor. E este acaba sendo internalizado pela criança porque se tornou significativo para quem o fez e para quem o imitou.

Foram diversos os episódios – nos capítulos sobre desenvolvimento sócio e linguagem e também neste capítulo sobre a relação com a água – marcados pelo comportamento imitativo tanto de Igor quanto da professora Aline. A professora Aline parecia ciente da importância da atividade imitativa no contexto da relação de ensino-aprendizagem. Na 3ª entrevista reflexiva, fazendo uma consideração final sobre sua prática pedagógica durante as aulas de natação, ela comentou que diversos avanços no aprendizado aconteceram justamente a partir da atividade imitativa de Igor. Ou seja, Igor realizou algumas atividades com autonomia após um determinado tempo realizando-os dentro do contexto imitativo. E essa foi uma estratégia presente no planejamento pedagógico da professora. Ela não apenas agia buscando o comportamento imitativo de Igor, mas também o imitava quando ele apresentava tais comportamentos de forma autônoma. Como diz Vygotsky (2003), *“Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento (...)”*. (p. 118).

De fato, durante as observações, pude perceber que a professora Aline, mesmo não tendo o conhecimento da teoria de Vygotsky, conseguiu constantemente criar zonas de desenvolvimento proximal no processo de aulas. Ela foi se constituindo como uma mediadora das conquistas culturais para o sujeito Igor cujo desenvolvimento este trabalho focalizou. A professora Aline no papel do Outro foi também uma portadora e transmissora de significados que, no dizer de Tunes (1995), *“tomou para si, através de outro, o que é tido como de todos”* (p. 37). Essa autora afirma que *“ (...) na zona de desenvolvimento*

*proximal a relação envolve três termos: o desenvolvimento do sujeito, a sua aprendizagem e o ensino a ele dirigido estruturado por outros (...)*” (p.37). Portanto, esse conceito de Vygotsky mostra a historicidade do conhecimento humano localizando o ponto “(...) *em que cultura e indivíduo constituem-se mutuamente*” (Tunes, 1995, p.37).

Esta é visão de aprendizado na teoria de Vygotsky. Diferentemente do quadro teórico da época, o aprendizado para ele é por essência dialógico. A criança não desenvolve suas funções mentais superiores fora de um contexto social. E essa relação não possui um vetor que vai exclusivamente do professor para o aluno. Os dois caminham juntos e são parceiros no processo de aprendizado. A relação é promotora de desenvolvimento para ambos. O aprendizado é um processo permanente e não se encerra com o fim da infância. Todos – adulto e criança – saem modificados após a vivência na relação.

## APENAS O COMEÇO

Retomando o que relatei na introdução no qual apresentei os motivos geradores dessa pesquisa, consigo visualizar o quanto já caminhei e o quão importante foram esses passos dentro de um tema que me acompanha desde a experiência como estagiário na escola de natação de Petrópolis. Essa vivência acabou se tornando significativa em diversos aspectos.

Um desses aspectos foi justamente o surgimento de uma necessidade, ou vontade, de compreender como acontecia a comunicação entre o professor de natação e seu aluno de um ano de idade, considerando que o segundo estava apenas iniciando seu desenvolvimento no campo da linguagem significada. Essa criança possuía um professor que estava interagindo com ela não numa situação informal, mas num contexto pedagógico; promovendo vivências que a levavam a se desenvolver no campo da relação consciente com a água. Como essa comunicação acontecia? Essa curiosidade dos tempos de estágio acabou se transformando na questão dessa pesquisa.

Para desvendar essa relação do professor falante com o aluno não falante sabia que teria que compreender o desenvolvimento da linguagem significada da criança nesse período da vida. Em minha concepção essa era uma questão de conhecimento obrigatório do professor. Se vamos interagir com alguma pessoa que fala outra língua é preciso compreender essa outra língua. Da mesma forma, o professor de uma criança de um ano deveria compreender o desenvolvimento da linguagem nesse período da vida. E se essa linguagem, além de diferente, ainda estiver passando por um processo de transformação – se ela está em movimento – o professor na minha opinião deveria conhecer esse

movimento. Com isso ele estaria não apenas se tornando apto para interagir com seu aluno, mas também se tornando mais capacitado para contribuir para o seu desenvolvimento global.

Foi com este panorama que fui para o campo de pesquisa. Éramos três sujeitos iniciando uma experiência de vida real: eu como pesquisador, o aluno Igor e a professora Aline. Igor e Aline precisariam apenas ser eles mesmos durante a relação, ou seja, duas pessoas interagindo. Precisariam mostrar não mais do que uma relação concreta. E meu papel enquanto sujeito observador seria justamente registrar e analisar essa relação à luz do referencial teórico citado nesse trabalho.

Iniciei o trabalho de campo, nesse sentido, procurando situar Igor no curso de seu desenvolvimento cultural. Ele já compreendia significados? Como estava o desenvolvimento de sua linguagem naquele momento? Para responder essas perguntas teria que compreender a partir de que momento da vida de Igor a relação com a professora Aline se iniciaria. Se Igor já estava com um ano de idade, esse era o seu tempo de caminhada no campo dos significados culturais. Compreendendo o momento dele neste processo poderia a partir daí observar as contribuições que a relação que estava se iniciando traria para o seu desenvolvimento.

Logo nas primeiras aulas obtive algumas respostas sobre o desenvolvimento cultural de Igor. O episódio 3 (página 72), sobre *o gesto de tchau*, foi um bom exemplo indicativo de como esse processo estava acontecendo. O fato de ele realizar o gesto algumas vezes a pedido da mãe mostrou que ele já havia caminhado, mesmo que pouco, no campo sógnico; pois a fala da mãe já subordinava um comportamento similar seu. Da mesma forma observei que desde as primeiras aulas algumas falas da professora Aline já eram também, pelo menos parcialmente, compreendidas por ele. Os episódios 4 (página 75) e 5 (página

76) mostraram também esse aspecto inicial da linguagem significada de Igor. Quando a professora Aline perguntou: “*Cadê o pé do Igor?*”, ele mostrou o pé esquerdo e quando ela perguntou: “*Cadê o outro pé?*”, ele não mostrou o pé direito. A pergunta que fiz durante esse episódio foi a seguinte: será que a palavra *pé* e a construção *o outro pé* não significaram a mesma coisa para ele? Será que as duas falas da professora não levaram Igor a mesma imagem mental de um pé? Dessa forma eu estava enxergando aquele início da relação entre nossos sujeitos.

O fato de ele ter realizado o gesto de tchau (episódio 3) de uma forma diferente da culturalmente estabelecida mostrou algo semelhante. Mesmo já tendo iniciado sua caminhada no campo sógnico, ele ainda era alguém com pouca experiência social. O avanço no desenvolvimento neste campo proporcionaria a ele, entre outras coisas, o uso adequado do ato cultural. Esse era um aspecto importante das observações durante as aulas. Igor não estava apenas aprendendo a se relacionar com a água. Aquele momento também estava proporcionando a ele, esse aumento de experiência social e conseqüentemente, o desenvolvimento no campo da linguagem significada.

Esse período inicial de Igor no campo de pesquisa marcado por um comportamento sógnico confuso e por compreensões parciais dos atos da professora Aline pareceram bastante de acordo com as idéias de Vygotsky sobre o período anterior ao que ele chamou de *cruzamento entre as linhas de pensamento e linguagem*. Lembrando a sua fala:

*Os significados das palavras infantis se desenvolvem. Dito de outra forma, com a assimilação do significado a uma palavra, não termina o trabalho com ela. Por isso, embora em aparência tenha-se a ilusão de que a criança já compreende as palavras a ela dirigidas e ela mesma as emprega com sentido, de forma que podemos compreendê-la, embora aparentemente se tenha a impressão de que a criança alcançou no desenvolvimento do significado das palavras o mesmo que nós, a análise experimental mostra*

*que esse é apenas o primeiro passo rumo ao desenvolvimento do significado das palavras infantis. (Vygotsky, 1998, p.73).*

Ou seja, estava acontecendo durante o trabalho de campo um processo semelhante ao descrito teoricamente pelo cientista russo. Sabia que deveria ser cuidadoso nas interpretações e não achar que estava acontecendo algo que na realidade não estava. Nas leituras que havia feito mesmo antes de entrar no curso de Mestrado, já havia observado que para o autor essas linhas se cruzariam “(...) *mais ou menos aos dois anos de idade*”. (Vygotsky, 2001, p. 130).

Por esse motivo fui para o campo com a expectativa de observar quando aconteceria a união entre pensamento e linguagem neste processo de pesquisa. Como disse, o início do trabalho de campo marcaria o início de um confronto entre a criança descrita pela teoria e a criança concreta. Estava ciente da grande contribuição de Vygotsky para esse trabalho. Nesse sentido, fui ao campo para realizar uma observação iluminada pela sua teoria, mas não para confirmá-la cegamente.

Diversos comportamentos de Igor desde o início das aulas de natação me faziam acreditar que ele já compreendia significados; desde quando seus atos ou entendimentos pareciam mais confusos, como o gesto de tchau (episódio 3) até quando começaram a aparecer com mais clareza, como quando ele se referiu à bola – por diversas vezes e em diversas aulas – falando “*bó*” e “*boá*”, acontecimento citado no episódio 14 (página 117).

Diversas questões foram lançadas no texto a partir desse momento em que Igor associou a palavra *bola* ao objeto correspondente. Será que os tempos são diferentes, já que Vygotsky viveu e pesquisou há quase cem anos? Será que as crianças do tempo do autor russo possuíam o mesmo ritmo de desenvolvimento que as de hoje? Ou será que observamos momentos diferentes dentro do mesmo processo? Será que Vygotsky esperou

um comportamento mais evoluído da criança para poder considerar unidas as linhas de pensamento e linguagem? O que ficou para mim foi a dificuldade de precisar bem esse momento. O próprio autor mostrou que existia realmente um ponto de desacordo entre os cientistas da época.

*A novidade é o fato de que ninguém contesta que **as duas vias de desenvolvimento se cruzam**. E não contestam se isso acontece em um ou vários pontos, se ocorre de forma súbita, catastrófica ou se evolui de modo lento e gradual e só depois irrompe, se é o resultado de uma simples descoberta ou de uma simples ação estrutural ou de uma longa mudança funcional, se coincide com a idade dos dois anos ou com a idade escolar. **Independente dessas questões ainda controversas**, uma questão fundamental continua inquestionável: **o fato do cruzamento de ambas as linhas de desenvolvimento**. (Vygotsky, 2001, p. 148).*

Será que podemos, mesmo que para fins didáticos, reduzir as complexas atividades de pensamento e linguagem em *linhas de desenvolvimento* e ainda afirmar que, em algum momento, essas linhas vão se cruzar? Diversas vezes durante o trabalho de campo me senti procurando um momento que achava não existir. O que quero dizer com isso? De fato, observei e citei no episódio 14 – sobre *a primeira fala com significado claro* – um momento da relação entre Igor e a professora Aline em que ele aparentou ter dado um salto de qualidade no desenvolvimento da sua linguagem significada, ao associar com bastante clareza a palavra bola ao seu objeto correspondente. Entretanto, finalizei este trabalho acreditando existir não um momento de união entre as linhas, mas um processo longo e gradual de significação dos atos culturais. Se fosse fazer, nesse sentido, uma associação das atividades de pensamento e linguagem a algo concreto para procurar compreender didaticamente esse processo, não as representaria por linhas de desenvolvimento, mas por complexas redes que inicialmente separadas teriam suas tramas lentamente unidas fio a fio.

Mesmo tendo existido o acontecimento citado no episódio 14, não acredito que Igor tenha unido duas linhas de desenvolvimento naquele momento. Acredito que os fios de suas redes de pensamento e linguagem foram gradativamente se interligando e formando processos de significação cada vez mais evoluídos. E essa evolução foi acontecendo através da imprescindível experiência social citada pelo autor russo. Em outras palavras, Igor deve ter escutado muitas vezes a professora Aline e outras pessoas de seu relacionamento falarem a palavra *bola* até conseguir compreender que aquele objeto possuía tal nome. A significação veio a partir da experiência.

Outra questão que citei no texto com o objetivo de tentar compreender a divergência de opiniões entre os autores apontados por Vygotsky foi questionar se cada criança não teria seu tempo, cada geração e cada cultura também. Será por esse motivo que cada pesquisador encontrou sua resposta própria? A leitura simples, de certa forma, é uma verificação passiva de conhecimentos produzidos pelo outro. Sair do campo teórico e entrar no campo de pesquisa nos proporciona uma experiência riquíssima não apenas de confronto entre o teórico e o real, mas, em âmbito mais profundo, de confronto entre a minha visão e a visão do outro.

Acompanhar o desenvolvimento de uma criança concreta a partir de *moldes* teóricos construídos a partir de outras realidades, outros contextos e principalmente outras visões, não é uma tarefa fácil. Em primeiro lugar porque as transformações desta e daquela criança acontecem em tempos relativamente curtos. Muitas vezes quando conseguimos compreender um determinado comportamento a criança já evoluiu para outro. Em segundo lugar porque muitos pontos de observação se tratam de aspectos internos do psiquismo da criança, tornando mais difíceis ainda tais análises.

Divergências à parte, uma idéia central da teoria de Vygotsky que ficou bastante marcada na relação entre Igor e a professora Aline foi questão do papel do Outro no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o desenvolvimento das funções mentais superiores acontece a partir, única e exclusivamente, da interação com o Outro. E em conformidade com Vygotsky este desenvolvimento em Igor aconteceu essencialmente no plano coletivo. A professora Aline foi uma importante mediadora para que esse processo acontecesse.

Diversos episódios da relação entre nossos sujeitos mostraram o que o autor tanto falou sobre o assunto. Os episódios 6 (página 86) e 7 (página 87), por exemplo, sobre *o comportamento narrativo da professora Aline*, mostraram bem esse fato. A professora conversou com Igor constantemente e sobre tudo o que acontecia durante as aulas. Esse comportamento tipicamente narrativo levava significados para Igor o tempo todo. Ao narrar cada acontecimento – num mergulho de Igor, por exemplo, ela falou: “*ih, mergulhou!*” – ela traduzia para o campo verbal os acontecimentos concretos entorno dele. Esse foi um fato marcante do trabalho e nele observei um processo constante de internalização de significados por parte de Igor. Diversos elementos que já tinham um significado ou um nome para a professora Aline, passaram também a ter para Igor. E esse processo, de acordo com Vygotsky (1995), aconteceu justamente a partir dessa convivência no mundo humano.

E o interessante, foi que muitos desses episódios aconteceram em momentos em que a professora Aline não parecia intencionada em ensinar tais significados. Diversas situações pareceram acontecer na naturalidade da relação. Esse foi um ponto bastante significativo deste trabalho. No episódio 8 (página 92), por exemplo, sobre *o gesto de apontar*, a professora Aline não pareceu intencionada em ensinar tal gesto. Ela o executava querendo mostrar as borbulhas na piscina. E um ato aparentemente desprezioso pedagogicamente

falando, acabou gerando um importante aprendizado para Igor. Eu me perguntava durante as observações: será que ela está consciente de que seu papel está indo muito além do ensinar a nadar? Dentro da naturalidade da relação Igor estava aprendendo não apenas os conteúdos da aula de natação, mas também esse conjunto de significações de seu mundo cultural.

O processo de aprendizado da significação do gesto de apontar foi um exemplo bastante citado por Vygotsky sobre o assunto *internalização dos significados culturais*, tema central de sua obra. Em diversos textos (1995, 2001, 2003) o autor trabalhou a partir deste exemplo para discutir tal assunto. E um acontecimento interessante deste episódio entre Igor e a professora Aline foi o fato dele ter aprendido não apenas a significação do gesto, mas também a forma como executá-lo através da imitação. Este episódio engrandeceu o trabalho em diversos aspectos. O acontecimento em si foi valioso porque mostrou um exemplo concreto de um processo de internalização dentro da relação com o Outro e as imagens vídeo-gravadas enriqueceram este episódio simplesmente pelo fato deste ter ficado registrado, permitindo outras análises, outros olhares, etc.

O comportamento imitativo foi um aspecto da obra de Vygotsky marcante na relação dos nossos sujeitos. Como diz o autor (1995), a imitação “(...) *é uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural da criança*”. (p. 136). De fato pude observar esse acontecimento na prática. Em diversos campos da relação, Igor e a professora Aline se imitaram. A linguagem oral, por exemplo, se desenvolveu e se diversificou em grande parte a partir desse comportamento. Com a linguagem gestual o mesmo aconteceu, lembrando a imitação do gesto de chamar, acontecimento citado no episódio 12 (página 112). A professora Aline comentou na 2ª entrevista reflexiva que conhecia muito pouco sobre a obra de Vygotsky e que um dos únicos trabalhos que ela havia lido tratava justamente sobre

a questão da *imitação*. Ela, consciente ou não da teoria que fundamentou este trabalho, acabou explorando inteligentemente o contexto imitativo.

Considerarei, nesse sentido, decisiva a combinação de dois fatores para o transito de Igor do mundo biológico para o mundo da linguagem significada e do ato consciente: *o comportamento imitativo* que imperou na relação e *o fato de a professora trazer significações para ele o tempo todo*. O que quero dizer com isso? Igor imitava o ato e com o tempo – ou com a experiência social – aprendia sua execução. Entretanto, a execução seria vazia se não houvesse paralelamente o processo de compreensão dos significados de tais atos. E esse foi provavelmente um dos mais importantes papéis da professora Aline durante a relação com Igor. Em outras palavras: Igor aprendia a se manifestar culturalmente através da imitação e significava estes atos porque ela trazia para ele tais significações. Lembrando Vygotsky (1995), sobre a relação entre a imitação e a significação:

*(...) não negamos o papel decisivo da imitação no desenvolvimento da linguagem infantil. (...) Queremos indicar que somente a imitação não pode explicar o desenvolvimento da linguagem e que ela mesma precisa ser explicada. (...) O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. (...) As condições expostas nos impõe a renúncia da idéia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. (p. 137 e 138).*

Esse foi um ponto de difícil interpretação durante as observações. Quando Igor imitava a professora Aline eu me perguntava: foi uma imitação com a consciência do significado ou foi um ato mecânico e não consciente? O episódio 12 (página 112), sobre *o gesto de chamar*, foi um exemplo desse acontecimento. A professora Aline chamou a mãe de Igor com um gesto de mão. Igor imitou o gesto da professora Aline, olhando para a mãe.

Igor tinha 13 meses de vida naquele momento. Ele imitou com ou sem a consciência do significado do gesto? Seria um estado de pré-consciência ou de consciência nebulosa? Diversas vezes me perguntei durante as observações se tais comportamentos estavam no campo da consciência ou a caminho para tal.

No campo da relação com a água também observei muitos processos de desenvolvimento acontecerem a partir do contexto imitativo. E o interessante que o ato de imitar não esteve presente apenas no comportamento de Igor, mas também no da professora Aline. Ela destacava ou significava os atos dele através de seu comportamento narrativo como citei, e também através da sua própria imitação. Como disse no capítulo sete, sobre *o desenvolvimento da relação da criança com a água*, a imitação me parece uma forma de valorização do ato do outro. Quando alguém começa por si a fazer alguma coisa e o outro imita, esse ato passa a ser coletivo. Passa a ser interacional e, de certa forma, acrescido de valor. Um episódio não citado no capítulo sete, sobre *o aprendizado da flutuação em decúbito dorsal* mostrou de forma bastante interessante o comportamento imitativo da professora Aline. Igor estava com bóias de braço e por iniciativa própria se deitou na posição em decúbito dorsal. Em seguida, a professora Aline o imitou deitando-se na mesma posição. A flutuação, com certeza, deve ter ficado mais interessante para Igor, após a professora Aline flutuar também, imitando-o. Este episódio mostrou uma questão interessante. Não é a criança exclusivamente que imita o adulto. É o ser humano que imita o outro quando o que este fez lhe é significativo. A professora Aline imitou o ato de Igor provavelmente por que ela pretendia que a aula tomasse aquele rumo ou por que, por algum motivo, este comportamento de Igor foi significativo para ela.

Esse contexto relacional vivido pelo Igor e pela professora Aline, marcado pelo comportamento imitativo de ambos e pelo comportamento falante dela significando os

acontecimentos da aula, acabou se tornando um grande canal de desenvolvimento para ele, tanto no campo da linguagem significada quanto no da relação consciente com a água. Um importante objetivo deste trabalho foi justamente compreender como aconteceria o aprendizado das habilidades aquáticas dentro de um contexto em que professor e aluno estariam em momentos diferentes dentro do desenvolvimento da linguagem significada.

A própria linguagem acabou, nesse sentido, se tornando o grande instrumento de interação entre Igor e a professora Aline. Digo isso especificamente com relação à interação entre nossos sujeitos, pois esta foi tecida dialogicamente o tempo todo. Outra relação – com outros sujeitos – aconteceria dessa mesma forma? Impossível responder antes de acontecer. Às vezes penso que a sorte grande deste trabalho foi ter encontrado uma professora que conduziu seu processo pedagógico de forma tão dialógica. O que seria de um trabalho que tivesse como foco central o desenvolvimento da linguagem de uma criança de um ano de idade se este encontrasse um professor que não permitisse a sua voz? Ou se este professor se preocupasse apenas em realizar manobras aquáticas com seu aluno *mudo*? Será que seria possível registrar uma relação tão rica no campo da linguagem como foi a de Igor com a professora Aline? Acredito que não. Provavelmente registraria uma relação imperada pelo monologismo e pelas ações autoritárias do professor. O autor bakhtiniano Paulo Bezerra (2005), no texto **Polifonia**, oferece um panorama interessante sobre como seria essa relação:

*No monologismo (...) o outro nunca é outra consciência, é mero objeto da consciência de um “eu” que tudo informa e comanda. O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro (...). Descarta o outro como entidade viva, falante (...) e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade (...) as personagens são objetos do discurso do autor, que não as vê como sujeitos, como consciências capazes de falar e responder por si mesmas, mas como coisas (...). (p.192).*

O fato de a professora Aline agir dialogicamente com Igor permitindo a sua voz e participação foi crucial para que eu pudesse observar o processo de desenvolvimento da linguagem de Igor. Durante o trabalho de campo vinha observando esse aspecto do comportamento da professora Aline, ou seja, sua atitude dialógica; e vinha também observando que essa atitude parecia ser natural da parte dela. Então eu me perguntava: ela está ciente do quão importante está sendo a sua atitude para o desenvolvimento de Igor e para as compreensões que busco nesse processo de pesquisa?

Parecia-me que ela tinha a consciência da importância de seu papel enquanto professora, mas ao mesmo tempo, achava que ela não havia compreendido a total dimensão dessa contribuição para o desenvolvimento de Igor e para a pesquisa. Como eu levaria essa compreensão à professora? Simplesmente explicando o processo? Será que uma explicação descontextualizada traria para ela a real dimensão de seu papel? Acredito que nenhuma experiência teria sido mais esclarecedora para ela do que foi a reflexão sobre a própria prática pedagógica. A opção pelo processo reflexivo, nesse sentido, foi importante porque trouxe para ela justamente a compreensão da dimensão de seu papel a partir da experiência vivida, e não através de explicações teóricas.

Na 3ª entrevista reflexiva a professora Aline comentou, por exemplo, que percebeu seu comportamento falante apenas ao ver os filmes (vídeo-gravações das aulas de natação) e que durante as aulas muitas questões passavam despercebidas. Ela acabou compreendendo muitos aspectos de sua relação com Igor apenas no processo reflexivo e esse fato foi importante para confirmar o papel desse instrumento metodológico para a pesquisa.

Ela afirmou que o fato de assistir as próprias aulas trouxe crescimento em diversos aspectos: primeiramente para o processo de aulas. Ela planejava suas aulas em função também do que assistia nos filmes e isso, segundo ela, colaborava para que o processo pedagógico fluísse na velocidade apropriada ao desenvolvimento do Igor. O registro vídeo-gravado possibilitava um olhar exotópico sobre um acontecimento ao qual ela mesma fazia parte.

A forma como aconteceu esse processo ou a estratégia pedagógica utilizada pela professora foi muito interessante. A aula não era um processo conduzido exclusivamente por ela. Dentro de sua atitude dialógica, ela parecia permitir que a interação acontecesse naturalmente, conduzindo um processo que também era fruto das iniciativas de Igor. Ela conduzia as iniciativas dela e dele passando não forçosamente, mas naturalmente pelos conteúdos pedagógicos da nataçãõ. Igor não possuía objetivos pedagógicos. Apenas estava lá vivendo um momento aquático, lúdico, etc. No entanto, ele acabou sendo conduzido por esses conteúdos da aula de nataçãõ de uma forma interativa e coerente com o nível de desenvolvimento de uma criança da sua faixa etária.

A experiência de se observar dando aula trouxe, além de uma melhora na qualidade do processo pedagógico, um crescimento pessoal e profissional relatado pela própria professora Aline. *“Acho que essa foi uma experiência que todos deveriam ter. Uma possibilidade única de estar me analisando; uma forma de melhorar como professora; de observar detalhes da aula que realmente passam despercebidos (...)”*.

Outro ponto interessante das entrevistas reflexivas foi a possibilidade de compreender como a professora Aline estava enxergando aquela vivência. Da mesma forma acredito que apenas a partir desses encontros ela começou também a compreender como eu, o pesquisador, estava enxergando o processo. O interessante que a compreensão dela não

aconteceu de uma só vez. Ela pareceu ir gradativamente clareando sua compreensão. Apenas na última entrevista, que aconteceu após a última aula<sup>44</sup>, ela pareceu encaixar os elos que lhe deram a compreensão do seu papel naquele processo de pesquisa.

Nas duas primeiras entrevistas ela já havia compreendido que este trabalho focava a questão do desenvolvimento da linguagem de Igor, pois esse assunto estava sendo abordado nas conversas. Entretanto, acredito que ela só foi compreender a importância que Vygotsky atribui ao Outro e conseqüentemente, a amplitude da importância do professor para o autor russo, nesse terceiro encontro.

Uma consideração importante sobre o processo reflexivo foi, portanto, que ele levou a professora a acrescentar valor à sua própria prática pedagógica. Esse foi um dos acontecimentos mais relevantes dessa pesquisa e, em especial, do processo reflexivo. Um dos objetivos deste instrumento metodológico era justamente levar o professor a refletir sobre a própria prática.

Por caminhos dialógicos transitou essa interação entre nossos sujeitos; pelos caminhos da linguagem significada a professora Aline apresentou ao Igor uma nova forma de interagir com a água. E a relação com a água foi, nesse sentido, mais uma faceta do desenvolvimento cultural de Igor. Ou seja, méritos para a professora Aline que não apenas permitiu que seu aluno tivesse voz ativa neste processo de aulas, mas também respeitou em todo o momento o seu ritmo de desenvolvimento; e méritos também para Igor que soube se impor como um elemento social; falante e ativo durante o processo de seu próprio desenvolvimento.

---

<sup>44</sup> - A última aula de Igor aconteceu no dia 13.dez.06 (4ª feira) e a 3ª entrevista reflexiva, no dia 21.dez.06 (5ª feira).

O final do trabalho de campo ficou marcado por uma espécie de ruptura entre as relações. Acompanhando as idéias de Amorim (2004) sobre *a passagem do campo ao texto*, este foi o momento de partida dos sujeitos para seguir a vida. Mas eles partiram deixando seu rico legado: *a história de uma relação dialógica*. Em outras palavras, foram-se os sujeitos, mas sobraram os discursos, as imagens, os episódios e a reflexão sobre todo esse processo. Comentei no final do capítulo seis, sobre o desenvolvimento da linguagem de Igor, que gostaria que o trabalho de campo pudesse se prolongar para observar a continuidade desse processo vivido por ele. A saída do campo de pesquisa foi acompanhada por uma sensação ao mesmo tempo boa, por mais uma tarefa ter sido cumprida, e ruim, por estar me distanciando daquela relação. Sabia que aquele momento da vida de Igor e da professora Aline continuaria e a pesquisa partiria para outra etapa, distante dos sujeitos. E o que ficou após a separação dos sujeitos foi a tarefa árdua de transformar a vida real em texto; construir sentidos e atar os almeçados elos entre a teoria e a prática.

Fazendo um balanço final sobre esse processo de pesquisa, posso afirmar que todos os sujeitos saíram de alguma forma modificados. Igor finalizou o trabalho de campo completando um ano e sete meses de vida. A relação com a professora Aline lhe trouxe não apenas uma experiência inicial sobre a interação consciente com a água, mas também uma rica experiência de convivência que proporcionou a ele um importante avanço em seu desenvolvimento cultural. Acredito que ele chegou ao final do campo de pesquisa numa fase ainda inicial de sua linguagem. Expressou poucas palavras e gestos significados, como mamãe, bola, os gestos de tchau e o de chamar; e não chegou também a combinar palavras. Muito ainda havia por acontecer até Igor interagir fluentemente através da linguagem significada.

Quanto à professora Aline, ela também saiu modificada após esse processo pela própria experiência na relação com Igor e, em grande parte, pela vivência no processo reflexivo, como relatei. Acredito que a grande contribuição deste trabalho para a professora Aline foi a abertura de seu foco para os aspectos do desenvolvimento da criança trabalhados nesta pesquisa. E a experiência de se observar dando aula deve ter sido realmente única. Como ela mesma relatou, todos deveriam ter a mesma oportunidade.

Quanto a mim, o pesquisador, acredito que mesmo tendo aprendido muito nessa experiência, não me sinto absolutamente tendo respondido plenamente uma questão de pesquisa. Acredito mais ter apenas iniciado um processo de compreensão sobre um período da vida da criança e que muito mais ainda há por ser desvelado. Este é um tema, a meu ver, importantíssimo e bastante inexplorado. Diversas possibilidades de investigação podem se abrir a partir deste trabalho. Gostaria de ter observado, por exemplo, Igor compreendendo mais, falando mais, nadando mais, etc. Ou seja, gostaria de ter observado a continuidade desse desenvolvimento. E a única forma de avançar nessa questão seria promovendo outro processo de investigação a partir do momento em que Igor deixou o campo pesquisa. Como se daria a consolidação da linguagem significada da criança? Como se desenvolveria a relação consciente com a água? Como o instrumento mediador da linguagem aconteceria nesse novo processo?

Outra possibilidade de investigação seria recuar na faixa etária para compreender o desenvolvimento cultural da criança, também nas aulas de natação, no primeiro ano de vida. Este foi um tema que também muito me interessou e, de fato, quase esteve presente nessa pesquisa. Só não aconteceu porque o trabalho ficaria interminável em dois anos de Mestrado. A natação é uma atividade que pode ser iniciada logo após o nascimento. O primeiro ano de vida é uma faixa etária em que existem mais trabalhos teóricos na área da

natação do que o segundo ano, idade escolhida para este estudo. Existe uma série de trabalhos fundamentados na teoria dos reflexos que muito me interessaria experimentá-los na prática. Vygotsky foi um grande crítico dos estudos baseados nos reflexos e muitos desses trabalhos acabaram fundamentando a prática de ensino-aprendizagem da natação para bebês. Seria muito interessante trazer para o contexto do aprendizado da natação um confronto entre as teorias de autores que apresentaram os reflexos como um canal de aprendizado e desenvolvimento e as de Vygotsky que se manifestou de forma contrária a essa idéia.

E essas são outras possibilidades de investigação que foram vislumbradas por mim, ou seja, a partir da minha forma de ver esse acontecimento. Considerando que cada pessoa possui a sua forma particular de ver um fato, diversas outras perspectivas podem se abrir a partir dessa mesma idéia. A partir do momento em que este trabalho for lido por outras pessoas, outras questões não imaginadas por mim certamente poderão aparecer. E espero que isso aconteça.

Finalizo o trabalho, nesse sentido, tendo a sensação de tarefa cumprida, com certeza, mas ao mesmo tempo com essa consciência de que um processo de pesquisa nunca acaba. Quando me encontrei com Igor e a professora Aline no primeiro dia do trabalho de campo tive a sensação de estar dando o pontapé inicial numa experiência em que o fim não estava à vista. Sabia que o trabalho iniciado abriria a mente para outras questões, que levariam a outras e outras, etc. Portanto, o fim realmente não estava à vista. Todas essas questões serão bem vindas certamente, mas só peço tomar um fôlego antes da próxima.



*E nossa estória não estará pelo avesso  
Assim, sem final feliz.  
Teremos coisas bonitas para contar.*

*E até lá, vamos viver  
Temos muito ainda por fazer.  
Não olhe para trás –  
Apenas começamos.*

*Renato Russo*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **A forma espacial da personagem** In Bakhtin, Mikhail M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pág.21 a 48.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BEZZERRA, Paulo. **Polifonia.** In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191 a 200.
- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONACELLI, Maria Cecília L. M. **Por uma epistemologia do planeta água: navegar (nadar) é preciso.** Piracicaba – SP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIMEP.

- CORRÊA, Célia Regina Fernandes. **Atividades aquáticas para bebês**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
  
- DAMASCENO, Leonardo Graffius. **Natação para bebês: dos conceitos fundamentais à prática sistematizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
  
- DEPELSENEER, Yseult. **Os bebês nadadores**. São Paulo: Manole, 1989.
  
- DUARTE, Márcia P., GULASSA, Maria Lúcia C. R. **Estágio Impulsivo Emocional**. In. MAHONEY, Abigail A., ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 19 a 29.
  
- FONTANELLI, Marília S., FONTANELLI, José A. **Natação para Bebês: entre o prazer e a técnica**. São Paulo: Ground, 1985.
  
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. PortoAlegre: Artmed/Bookmann Editora, 2002.
  
- FREITAS, Maria Teresa de A. **A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. In *Cadernos de pesquisa*, n° 116, p.21 a 39, julho de 2002.
  
- \_\_\_\_\_ . **A perspectiva sócio-histórica : uma visão humana da construção do conhecimento**. In Freitas, MTA; Jobim e Souza, S.; Kramer, S.

Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin. S. Paulo: Cortez, 2003 a.

- \_\_\_\_\_ . **A pesquisa como espaço de compreensão, formação e intervenção.** In: 8º COMPE São João Del Rei. Anais do 8º Congresso Nacional de Psicologia e Educação. São João Del Rei: 2007.
- \_\_\_\_\_ . **O ensinar e o aprender na sala de aula.** In. Cadernos para o professor. Juiz de Fora, UFJF, n° 6, p. 06 a 13, abril de 1998.
- \_\_\_\_\_ . **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- \_\_\_\_\_ . **O que é pesquisar o singular na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica?** In: Fic. Juiz de Fora. 2005.
- \_\_\_\_\_ . **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 2003 b.
- FURLAN, Reinaldo. **Corpo, sentido e significação.** In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., *et. al.* Rede de Significações. Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 51 a 56.
- GATTI, Bernardete. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos**

**nas pesquisas educacionais.** Educação em Foco, nº 6. 2003

- GONZÁLEZ REY, Fernando. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos.** São Paulo, EDUC, 1999.
  
- JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
  
- LIMA, Edson L. **A prática da natação para bebês.** Jundiaí – SP: Fontoura, 2003.
  
- NEWMAN, Fred, HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.
  
- PAPALIA, Diane E, OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
  
- PEREIRA, Maurício Duran. **O mundo fantasia e o meio líquido: o processo de ensino aprendizagem na natação e sua relação com o Faz de Conta, através de aulas temáticas.** Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UNICAMP.
  
- PINO, Angel. **A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação.** *In:* PLACCO, Vera Maria N. S. (org). **Psicologia e Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2000. p. 33 a 61.

- \_\_\_\_\_ . **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vygotsky.** São Paulo: Cortez, 2005 a.
- \_\_\_\_\_ . **Cultura e desenvolvimento humano.** In: Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, nº 2: Segmento-Duetto, 2005 b. p. 14 a 21.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, FRANCHI E VASCONCELOS, Cleido Roberto. **Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista.** In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Kátia S., *et. al.* Rede de Significações. Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 113 a 125.
- SEABRA-DINIS, J. **A vida e a obra de Henri Wallon.** In: WALLON, Henri. Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- SEIDL DE MOURA, Maria Lúcia. **Interações iniciais e seu papel no desenvolvimento: uma contribuição ao estudo da gênese da atividade mediada.** Tese v. Titular. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- SILVEIRA, Ruth H. S., NAKAMURA, Oswaldo F. **Natação para Bebês.** São Paulo: Ícone, 1998.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- SZUNDY, Paula T. Carréra. **A construção de conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de L.E. e formação de professores.** São Paulo – SP, 1995. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC-SP.
- TEZZA, Cristóvão. **Sobre o autor e o herói - um roteiro de leitura.** In Faraco, C. A et al. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin.* Curitiba: Editora da UFPR, 1996. pag. 273-304.
- TRISTAO, Rosana Maria e FEITOSA, Maria Angela Guimarães. **Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida.** *Estud. psicol. Natal: sep./dez.* 2003, vol.8, no.3, p.459-467.
- TULESKI, Silvana C. **Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida.** Maringá, 1999. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação), Universidade Federal de Maringá.
- TUNES, Elizabeth. **Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal.** In: Caderno CEDES, São Paulo, USP, n° 35, p. 29 a 39, 1995.
- VELASCO, Cacilda G. **Natação segundo a psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- \_\_\_\_\_ . **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
  
- \_\_\_\_\_ . **Obras Escogidas III: Psicologia infantil.** Madrid: Visor, 1995.
  
- \_\_\_\_\_ . **Obras Escogidas IV: Psicologia infantil.** Madrid: Visor, 1996 a.
  
- \_\_\_\_\_ . **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
  
- \_\_\_\_\_ . **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996 b.
  
- \_\_\_\_\_ . **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

## **ANEXO 1**

### **EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO**

## 6ª SEMANA DE CAMPO

---

### 9ª (FILMADA) E 10ª (NÃO FILMADA) AULAS DE IGOR

**Datas:** 12.jun.06 (2ª feira) e 14.jun.06 (4ª feira)

**Idade de Igor:** 12º mês de vida

**Temperatura da água:** 27°C (9ª aula) e 28°C (10ª aula)

Flávio Garcia de Oliveira

### 9ª E 10ª AULAS DE IGOR

- **Adaptação inicial – o excesso de confiança**
- **Os brinquedos de Igor – o professor também pode brincar?**
- **Interação corpo e água – percepção da água com as mãos**
- **A água – o principal brinquedo**
- **Desenvolvimento sócio – A primeira resposta de Igor**
- **Desenvolvimento sócio – O gesto de apontar**
- **Imitação – A percepção das próprias mãos**
- **Temperatura da água**

[**Adaptação inicial – o excesso de confiança**] A 9ª aula começa com Aline sentada e Igor em pé no tapete. Ela joga algumas bolas na piscina e fala “*Vão lá pegar as bolas!*” Igor sai andando em direção à piscina, querendo a bola, obrigando Aline a segurá-lo pra ele não pular em pé e sozinho.

C.O.:<sup>45</sup> **[Adaptação inicial – o excesso de confiança]** Pular em pé na piscina é um ato que exige mais coragem do que ficar sentado na borda e deixar o corpo cair. Quanto mais quando não tem ninguém dentro da piscina para segurá-lo. Igor está se mostrando sem medo nenhum da piscina e sem a menor noção do perigo. Está a hora de falar com a mãe de Igor para ela ficar atenta, pois se ele chegar diante de qualquer outra piscina, a sensação que dá é que ele vai pular sem pensar. Pois isso já está acontecendo na aula de natação.

**[Os brinquedos de Igor – o professor também pode brincar?]** Aline afunda as bolinhas e as deixa subirem sozinhas. Inicialmente ela parece estar realizando essa manobra lúdica para entreter Igor e posteriormente ela parece estar até mais entretida do que ele na sua própria brincadeira.

C.O.: **[Os brinquedos de Igor – o professor também pode brincar?]** Por vezes o professor brinca com ele mesmo. Ele começa realizando alguma atividade lúdica - como afundar a bolinha e deixar ela subir sozinha - inicialmente para entreter o aluno e acaba, ele mesmo, entretido com suas manobras lúdicas. Por alguns momentos o professor ou adulto até esquece que a brincadeira foi feita para ou com o seu aluno e acaba brincando consigo mesmo enquanto o aluno olha para outros lados. No papel de professor nós acabamos entretidos sem, às vezes, nem perceber que esquecemos momentaneamente do nosso aluno. Essa é mais uma vantagem

---

<sup>45</sup> - Comentários do Observador.

de um registro vídeo-gravado: proporciona ao professor a observação exotópica da própria prática.

Voltando ao assunto, portanto, Aline não precisa ser integralmente professora. Ela pode estar sendo o tempo inteiro ela mesma. Pode brincar para agradar a ela mesma também. A cultura não passa pelas gerações apenas através de um processo formal de aula. As crianças vão apreendendo os nossos costumes através da transmissão formal de conhecimentos, mas também através da vida vivida por nos mesmos. Através do simples fato de algo do interesse individual se transformar em algo do interesse coletivo e vice versa. Se a professora está interessada em sua brincadeira, mesmo que, por alguns momentos, esquecendo que está brincando com alguém e não sozinha, o interesse dela por aquela atividade lúdica acaba despertando o interesse também do aluno.

**[Interação corpo e água – percepção da água com as mãos]** Igor, nessa aula, não esperou a professora “mexer” na água com as mãos para depois imita-la “mexendo” na água também. Ele entrou na piscina sem brinquedo algum nas mãos e, sem nenhum modelo visual prévio dado pela professora ou sem algum incentivo verbal dado por dela, começou a “manipular” a água. Essa exploração autônoma só foi interrompida quando a professora pegou algumas bolinhas na caixa de brinquedos e colocou-as na sua frente. As bolinhas desviaram a atenção de Igor que estava entretido na exploração da água com as mãos e acabou por pegar uma bolinha. A professora, então, jogou as bolinhas para longe para eles irem buscar. Igor **imitou** o gesto da professora e jogou a sua “longe” também. Ele,

portanto, que ficou novamente com as mãos livres, acabou por voltar para a atividade anterior. Voltou a explorar a água com as mãos.

C.O.: [**A água – o principal brinquedo**] A criança não precisa estar obrigatoriamente com algum brinquedo nas mãos, para poder brincar. Parece que existe a necessidade de haver muitos brinquedos na aula de natação. A escola de natação infantil que não tiver pilhas de caixas com brinquedos coloridos é ultrapassada. Nesse sentido, a água fica, por vezes, esquecida. O brinquedo mais importante da aula de natação não está na caixa, mas na piscina. É a própria água. Ela oferece possibilidades ilimitadas de interação lúdica. Mas não é a água sem ninguém dentro. Da mesma forma que o brinquedo só possui significado, ou só possui vida; quando está presente no jogo e não significa nada quando está jogado na caixa, a água só possui significado lúdico corporal quando estamos dentro dela, interagindo. Discreta e transparente, acaba, muitas vezes, perdendo a vez para as cores fortes do mundo consumista. A água pode até parecer discreta aos olhos, mas fica riquíssima quando a compreendemos com o corpo. Os brinquedos da caixa, nesse sentido, são elementos coadjuvantes. Quando Igor jogou a bolinha e ficou com as mãos livres, seu brinquedo se transformou, novamente, na própria água. As mãos livres do apelo dos brinquedos coloridos acabam interagindo com a água. Na verdade, as mãos que percebem a água nunca ficam livres.

**[Interação corpo e água – percepção da água com as mãos]** Igor não parava de explorar a água com as mãos. A professora Aline notando esse fato, falou: *“Acho que hoje é que ele percebeu a água!”*.

C.O.: **[Interação corpo e água – percepção da água com as mãos]**  
Venceram-se as dificuldades da fase de adaptação inicial. Igor já está familiarizado com a professora, com o novo ambiente físico e à vontade com o corpo imerso, enfim, Igor está à vontade na aula de natação. Sua atenção, nesse sentido, de desloca desses elementos que não são mais uma novidade para ele – professora, piscina, etc. – para o elemento principal da aula de natação: **a interação com a água**. Inicia-se, nesse sentido, **uma nova fase na aula de natação: o de exploração das possibilidades que o meio líquido oferece**. Abre-se um campo de possibilidades ilimitadas e a professora Aline e Igor ficam à vontade para explorar as possibilidades lúdico-corporais com a água. A criança à vontade começa a perceber que a piscina não é apenas um tanque de água parada, mas um local de infinitas possibilidades de interação e ludicidade. Falo em **possibilidades lúdicas**, porque, enquanto que para a professora Igor está brincando com a água e se desenvolvendo, na cabeça de Igor, ele está não mais do que curtindo ludicamente a vivência com a água. Está brincando com a água e com seu próprio corpo. Essa combinação lúdica – corpo e água – formam uma parceria que oferece importante potencial de desenvolvimento global da criança, incluindo o **desenvolvimento do sistema neuro-muscular**. Logicamente Igor, como qualquer criança saudável, vai ficar em pé, andar e

correr, independente de estar ou não freqüentando aulas de natação. Mas a atividade na água causa um acontecimento interessante. Nessa aula, em especial, Igor, parece ter percebido a água com as mãos, mas desde as primeiras aulas, ele já vinha apresentando uma grande atividade motora dos membros inferiores. Para Igor, essa movimentação vigorosa significa exploração e interação lúdica com a água. Para seu sistema músculo-esquelético significa um salto de qualidade no desenvolvimento físico. A força muscular desenvolvida em um trabalho de natação para essa faixa etária pode colaborar muito, nesse sentido, para a conquista da postura em pé, para o equilíbrio e, conseqüentemente, proporciona um salto de qualidade nos movimentos de andar e correr. A mãe de Igor, de fato, falou que depois de começar a fazer natação “(...) Igor ficou muito mais esperto como o corpo”. Igor já começou a andar e também já está ensaiando os primeiros passos de corrida.

**[Desenvolvimento sógnico – A primeira resposta de Igor]** Alguns acontecimentos interessantes com relação ao desenvolvimento sógnico de Igor:

Em um primeiro momento ele estava com uma bolinha em cada mão e a professora falou: “*Joga!*”. Então ele jogou a bolinha que estava em sua mão direita. A professora continuou: “*E a outra, joga a outra agora! Joga!*”. Igor pareceu não querer se desvencilhar da única bolinha que havia sobrado em suas mãos. A professora então pegou uma bolinha que estava flutuando por perto, jogou-a para frente e falou de novo: “*Joga essa, joga!*”. Igor então passou a outra bolinha da mão esquerda para a direita e acabou por jogá-la para frente.

Em outro momento, após bastante tempo movimentando os braços com Igor na água, Aline desviou-se um pouco dessa atividade e começou a fazer borbulhas com a boca na superfície da água. Essa atividade parece não ter desviado o interesse dele para a movimentação de braços na água. Ele parou muito pouco tempo para observar as borbulhas da professora e logo voltou a movimentar os braços novamente. Aline percebeu que seu interesse se mantinha na atividade anterior e perguntou: “*Vai fazer mais?*” Igor pareceu compreender a pergunta e **acenar com a cabeça positivamente**. A professora ratificou a pergunta: “*Vai? ... Então faz ó!*” A professora mexeu novamente os braços na água e Igor continuou em sua brincadeira anterior interagindo com a água. Relembrando, Igor está com 12 meses de vida.

C.O.: [**Desenvolvimento sógnico – A primeira resposta de Igor**] Igor, como venho relatando, já vem, desde o início das observações, demonstrando a compreensão das falas da professora. Ela falava sobre algum objeto no fundo e ele o procurava, por exemplo. Mas até então ele não tinha parecido responder a nenhuma fala da professora. Nessa aula ele pareceu responder pela primeira vez, mesmo que de forma gestual. Interessante, pois responder a fala da professora, mesmo que com um aceno de cabeça e sem a manifestação oral, é diferente do que apenas compreender a fala dela e fazer coisas que ela sugere. Igor reagiu, não apenas passivamente na comunicação. Ele não apenas pareceu compreender, mas também pareceu responder à professora.

**[Desenvolvimento sógnico - Gesto de apontar]** A 9ª aula foi marcada por um acontecimento importante e citado exaustivamente por Vygotsky em sua obra. **A descoberta do gesto de apontar por parte de Igor.** Até então, nas outras aulas, Aline apontava os objetos ou pessoas e Igor olhava para onde ela estava apontando. Na 9ª aula foi diferente. Ele começou a olhar, não os objetos apontados, mas as mãos da professora executando o gesto de apontar. Ele olhava para as mãos dela apontando as coisas, e repetia com suas próprias mãos o mesmo gesto. Ele olhava também para suas mãos e parecia ficar comparando o seu gesto com o de Aline.

C.O.: **[Desenvolvimento sógnico - Gesto de apontar]** Este pareceu ser, para Igor, um importante fechamento de elos no campo do desenvolvimento sógnico. Igor não estava conhecendo, naquele momento, mais algum objeto, mais alguma possibilidade de linguagem vinda do outro, ou mais qualquer coisa vinda do mundo externo. Ele estava compreendendo o gesto de apontar dele mesmo, ou seja, a **sua** possibilidade de linguagem. E não apenas um recurso a mais de linguagem para somar na sua bagagem sógnica mas, provavelmente, o meio de comunicação que ele **mais** vai utilizar nesse próximo ano de vida. Todas as coisas que Igor não souber falar o nome serão indicadas, provavelmente, através do **gesto de apontar**, ou seja, praticamente tudo. [\[Citações de Vygotsky \(2003\), \(1995\)\].](#)

**[Imitação – A percepção das próprias mãos]** A professora Aline, durante a brincadeira com as mãos na água, começou a **bater palmas** e a cantar “*parabéns pra você...*”. Igor observou a professora batendo palmas e realizou o movimento anterior – o de

“mexer” na água. Parou com as mãos, observou novamente a professora batendo palmas e repetiu o movimento de “mexer”. Parou novamente, olhou para a professora e, finalmente, **imitou o gesto de bater palmas.**

C.O.: [**Imitação – A percepção das próprias mãos**] A imitação é, para Vygotsky um elemento importantíssimo para o desenvolvimento das funções mentais superiores. A imitação foi um elemento presente e fundamental nessa nona aula. Primeiramente, a “manipulação” na água começou por iniciativa de Igor e imitado pela professora Aline. Como já disse, não é a criança que imita o adulto. É o ser humano que imita o outro. A partir do movimento iniciado por Igor, os dois passaram praticamente a aula toda movimentando a água com as mãos. **Um imitando o outro.** Depois foi o **gesto de apontar.** Impressionante o olhar de Igor para as próprias mãos e para as mãos da professora. Pareceu ser um momento de descobertas das próprias mãos. E ainda, no final da aula, aconteceu a **imitação das palmas.** Estamos acompanhando na vida real a **imitação** desencadeando o comportamento superior de Igor. Uma relação entre a teoria e os acontecimentos reais. Muito interessante. O tal elo entre a teoria e a prática.

[**Temperatura da água**] Pela primeira vez a professora Aline terminou a aula mais cedo pelo fato de Igor estar sentindo frio. Foi na décima aula [ñ filmada] e a água estava 28°. Ele, na verdade estava apresentando tremores quando a aula ficava mais parada.

Mesmo assim, protestou bastante ao sair da piscina. Ele queria, de toda forma, continuar, mesmo sentindo frio.

C.O.: **[Temperatura da água]** Outra velha bandeira defendida pelos autores, professores e instituições que trabalham com natação para bebês é o fato da temperatura da água ter que ficar próxima dos 32° C pelo fato desta ser a temperatura intra-uterina etc, etc. Em todas as aulas até então a temperatura da água esteve entre 27 e 28° C. Igor nunca reclamou da água “fria”. Nessa aula em que a sensação térmica estava mais desconfortável, a professora Aline preferiu terminar a aula mais cedo devido aos tremores de Igor e, mesmo assim, mesmo tremendo, ele protestou por ter que sair da piscina. Na verdade, Igor nunca pareceu incomodar-se com a água “fria”. Com relação aos supostos prejuízos à saúde que a água mais fria poderia causar à criança, A mãe de Igor, afirmou que ele teve uma melhora significativa com relação à sua resistência imunológica. Ele, que era acometido por febres constantes de até 40° juntamente com inflamações de garganta, após iniciadas as aulas de natação, segundo a mãe, nunca mais apresentou este quadro. E ainda devemos considerar o fato de que Igor iniciou as aulas de natação no período mais crítico do ano, de transição entre o outono e o inverno. [\[Vide entrevista com a mãe\]](#).

## **ANEXO 2**

### **CONTRATOS DE SESSÃO DE IMAGEM**