

# COMO OPTIMIZAR A COMUNICAÇÃO ENTRE DOCENTES E FAMÍLIAS NAS AULAS DE ESTIMULAÇÃO AQUÁTICA INFANTIL

Rita Fonseca Pinto <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologia (Portugal)

## OPEN ACCES

### \*Correspondência:

Rita Fonseca Pinto  
Universidade Lusófona, Portugal  
ritapinto.agua@gmail.com

### Funciones de los autores:

Todo ha sido realizado por la autora principal del artículo.

Recibido: 14/07/2021

Aceptado: 21/09/2021

Publicado: 30/10/2021

### Citação:

Fonseca Pinto, Rita. (2021). Como optimizar a comunicação entre docentes e famílias nas aulas de estimulação aquática infantil.

Revista de Investigación en Actividades Acuáticas, 5(10), 96-102.

<https://doi.org/10.21134/riaa.v5i10.1487>



### Creative Commons License

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Compartir-Igual 4.0 Internacional

## Resumen

La presencia de los padres en las clases de estimulación acuática infantil es muchas veces descrita por los profesores como un desafío, llegando por veces a ser identificada como un problema. Cuando esta es nuestra visión es importante parar para reflexionar y encontrar una perspectiva que pueda ser realmente posibilitadora de la relación que se desarrolla en este lugar lleno de oportunidad.

Con esto artículo tenemos como intención sensibilizar para la conciencia y cambio de actitud de los educadores acuáticos en relación a las figuras parentales y/o al adulto acompañante del niño en las clases infantiles, presentando un conjunto de conceptos y aportes con ejemplos para originar nuevo conocimiento y estrategias de actuación, enfocados en generar un impacto positivo en el desarrollo integral del niño y bienestar de la familia.

Nuestra práctica tiene un alcance personal y social. Escuchar nos con atención plena, sin juzgar, desde un hogar de empatía, conciencia emocional y conocimiento son algunos ejemplos para desarrollar, pues el clima emocional de la clase es construido por nosotros. Somos el barómetro emocional de la clase y por esto tenemos impacto en las emociones y consecuentes comportamientos.

Desarrollar las competencias acuáticas en la etapa infantil, con profesionales que están atentos al sentir, al hacer y al estar de sus alumnos, de modo respetuoso, no debe de ser un privilegio, debe de estar al alcance de todos. Es nuestro, en cuanto educadores acuáticos, la responsabilidad de conseguir lo.

**Palabras clave:** comunicación, estimulación acuática, infancia, aprendizaje, conexiones

## How to optimize communication between teachers and families in children's aquatic education classes

### Abstract

The presence of parents in children's aquatic education classes is often manifested by teachers as challenging, in some cases even being identified as a problem. When this is our vision, it is important to stop to reflect and find a perspective that can really enable the relationship that is established in this space full of opportunity.

With this article we intend to highlight the importance of awareness and attitude evolution of aquatic educators towards parental figures that accompanying babies and children in aquatic education classes. We will present a set of concepts and recommendations to building new knowledge and development strategies pretending to contribute to a positive impact on the integral development of the child and the family's well-being.

Our practice has a personal and social scope. It is important to listen carefully, without judgment, from a place of empathy, emotional awareness and knowledge, because the emotional atmosphere of the class is built by us. We are the emotional barometer of the session, and we know how emotions had impact in behaviors, they are the mirror.

Developing aquatic competences in this age, with professionals who attend to the feeling, doing and being of their students, respectfully, should not be a privilege, it should be available to everyone. As aquatic educators, it is our responsibility to achieve this.

**Keywords:** communication, aquatic education, children, learning, relationships

## Como otimizar a comunicação entre docentes e famílias nas aulas de estimulação aquática infantil

### Resumo

A presença dos pais nas aulas de estimulação aquática infantil é muitas vezes manifestada pelos professores como desafiante, chegando em alguns casos a ser identificado como um problema. Quando esta é a nossa visão é importante parar para refletir e encontrar uma perspectiva que possa ser realmente posibilitadora da relação que se estabelece naquele espaço cheio de oportunidade.

Com este artigo pretendemos sensibilizar para a consciência e mudança de atitude dos educadores aquáticos em relação às figuras parentais e o adulto acompanhante nas aulas de bebês e infantil, em que apresentaremos um conjunto de conceitos e recomendações tendo em vista a construção de novo conhecimento e desenvolvimento de estratégias de atuação tendo em vista um impacto positivo no desenvolvimento integral da criança e bem-estar da família.

A nossa prática tem um alcance pessoal e social. É importante escutar com atenção plena, sem julgamento, de um lugar de empatia, consciência emocional e conhecimento, pois o clima emocional da aula é construído por nós. Somos o barómetro emocional da sessão e por isso impacto nas emoções e consecuentes comportamentos.

Desenvolver as competências aquáticas na etapa infantil, com profissionais que atendem ao sentir, ao fazer e ao estar dos seus alunos, de forma respeitosa, não deve ser um privilégio, deve estar ao alcance de todos. É nossa, enquanto educadores aquáticos, a responsabilidade de o conseguir.

**Palavras chaves:** comunicação, estimulação aquática, infância, aprendizagem, relações interpessoais

## Introdução

Com este artigo pretendemos sensibilizar para a consciência e mudança de atitude dos educadores aquáticos em relação às figuras parentais e o adulto acompanhante nas aulas de bebés e infantil. Acreditamos ainda, que também é possível rever a visão sobre a criança como um ser que merece todo o nosso respeito, que tem em si o homem e a mulher do futuro.

A presença dos pais nas aulas de estimulação aquática infantil é muitas vezes manifestada pelos professores como desafiante, chegando em alguns casos a ser identificado como um problema. Quando esta é a nossa visão é importante parar para refletir e encontrar uma perspetiva que possa ser realmente possibilitadora da relação que se estabelece naquele espaço cheio de oportunidade. Todos sairão beneficiados, a família, o processo e acima de tudo o bebé/criança.

Há a possibilidade de definir categorias de pais, assim como o impacto que diferentes tipos de parentalidade têm nas condutas das crianças. Este pode ser um meio auxiliar importante, desde que entendido como dinâmico. Rotular as pessoas vai fechar oportunidades de interação e transformação, saindo todos prejudicados.

Por nos encontrarmos num meio privilegiado como o meio aquático e numa situação de aprendizagem é essencial mediar a nossa intervenção com honestidade, humanidade e competência. Não estamos a servir os nossos interesses e sim os da criança contribuindo para o seu desenvolvimento em vários âmbitos: motor, social, emocional, cognitivo (Moreno-Murcia & Ruiz, 2021).

A relação pai/mãe – filho(a) tem um impacto inegável na nossa prática, é algo único e especial, norteado por emoções (Cruz, 2005) e intenções. Ignorá-lo é um erro crasso, pois as emoções predispoem-nos para a ação apontando-nos a direção (Goleman, 2014) (etimologia da palavra emoção é “movere” que significa mover). As emoções empõem a ação e o clima emocional condiciona o efeito das práticas educativas (Cruz, 2005).

Muitas vezes num ambiente novo, de exposição (despidos da sua roupa, diante um professor que tem uma opinião sobre si, num meio em que pode não se sentir seguro), o adulto acompanhante (elemento que acompanha o bebé/criança na sessão, preferencialmente uma figura de vinculação) vê-se num cenário inseguro e de julgamento. Esta percepção de julgamento social condiciona a forma de agir do adulto (Cruz, 2005).

### Para reflexão:

Quais serão as necessidades emocionais que despertam este tipo de cenário? Quais os pensamentos que alimentamos sobre aquele adulto acompanhante? Que pensamentos costumamos ter sobre a proposta pedagógica apresentada e a forma como aquela díade lhe responde? Quais as expectativas que criamos e quanto é que as mesmas concedem ou limitam a liberdade de expressão da singularidade do outro?

As respostas a estas perguntas vão caracterizar a nossa intervenção. Uma postura condutista vai fechar portas, pois nada cria mais resistência do que dizer às pessoas como é que elas “devem” ou “têm de fazer” alguma coisa. Recorrermos a estes termos eliminam a escolha (Rosenberg, 1995). O problema não está nos pais (mãe/pai) ou no adulto acompanhante, o que incomoda são os pensamentos que nós temos e as expectativas que geramos, não tanto o que a outra pessoa realiza (Rosenberg, 1995). A forma como nós avaliamos o que nos rodeia tem por base o nosso mapa de crenças, o nosso estado do momento e as emoções ativadas pelo contexto em si.

O potencial da experiência será maior se os intervenientes se sentirem num lugar seguro. Esta responsabilidade é nossa e depende da

consciência, conhecimento e preparação que enquanto educadores levamos para a prática. Optar por um ensino uma abordagem construtivista, centrada na criança e num ambiente positivo de aprendizagem é o mais adequado (Rushton & Juola-Rushton, 2008).

## O Temperamento

O temperamento é um aspeto importante da personalidade, é inato e o ambiente em que a criança se desenvolve tem impacto nas modificações que ocorrem, devido às experiências vivenciadas, ao estilo educativo dos pais (Papalia et al, 2001).

Entendamos assim, como temperamento, um conjunto de características individuais, inatas e hereditárias, determinantes na nossa vida (Goleman, 2014) e que definem a predisposição que temos para (Cloninger et al, 2019):

- a) aprender sobre como agir;
- b) aprender sobre como reagir emocionalmente;
- c) para construir aprendizagens através do condicionamento associativo, algo que acontece de forma espontânea e sem consciência ou reflexão.

O temperamento manifesta-se por impulsos emocionais irracionais, observáveis como padrões habituais de comportamento, ainda que possam ser afetados pelo desenvolvimento, cultura e outras áreas da personalidade (Cloninger et al, 2019; Papalia et al, 2001).

A criança é mais espontânea na sua manifestação e o adulto apresenta uma espécie de “civilização” das emoções porque as tendências biológicas para agir são moldadas pelas experiências e pela cultura (Goleman, 2014).

Nem o temperamento nem os estilos educativos dos pais são considerados como a causa (elemento único) de um determinado tipo de comportamento dos filhos, são sim um fator de risco ou de proteção (Lozano et al, 2007).

### Exemplo:

A criança adota o comportamento de fugir ao adulto acompanhante com frequência durante a aula e rejeita as propostas apresentadas pelo professor.

Uma abordagem de maior firmeza (não punitiva ou manipulativa) vai ajudar a diminuir este tipo de condutas da criança. (*“Entendo que tenhas vontade de sair da água, mas se o fizeres sozinho não te posso ajudar e é perigoso para ti.”*)

Que informação podemos recolher: o temperamento da criança agiu como fator de risco e a conduta parental como fator de proteção, que permitiu a reorganização da conduta da criança (Lozano et al, 2007). Nós somos seres biopsicossociais, por isso experienciamos influências biológicas, psicológicas e sociais, que interatuam entre si de forma (Borrell-Carrió et al, 2004).

Enquanto educadores aquáticos fazemos parte deste sistema de construção da personalidade e desenvolvimento individuais, assumindo um papel de influência social. É assim, nossa missão dar um suporte positivo ao desenvolvimento.

Bronfenbrenner, teve um papel crucial no estudo sobre o impacto da sociedade no desenvolvimento humano, dando origem à teoria dos sistemas bioecológicos do desenvolvimento (Harkonen, 2007), e que estará na base deste artigo.

Segundo o autor, a educação e o desenvolvimento são coisas diferentes. A educação é um fator do envolvimento (relações pessoais, regras, ações e processos) com o qual a criança interage e que irá ter impacto no seu desenvolvimento pessoal (Harkonen, 2007). Esse impacto difere de indivíduo para indivíduo, estando dependente das características individuais de cada ser (Figura 1).



**Figura 1.** Relação interdependente e bidirecional entre o contexto/envolvimento e as características individuais do indivíduo com base na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, 2002 (referido por Harkonen, 2007).

Não temos como fugir à realidade de que o que fazemos e como fazemos tem um impacto na vida daquelas crianças, no adulto acompanhante e na família. Nesta consciencialização está inerente a escolha do método pedagógico que adotamos nas aulas:

- um *objetivo condutista*, ensinando a criança a reproduzir e a obedecer, comprometendo a sua autonomia e capacidade de adaptabilidade às exigências do contexto.

- um *objetivo construtivista* que contribui para que a criança aprenda a decidir, participando ativamente na aquisição da sua autonomia, com consciência de si e das exigências dos contextos.

Devemos proporcionar estratégias baseadas no cérebro, proporcionando experiências significativas para aprendizagens significativas, utilizar o jogo como uma estratégia simuladora de cenários reais, estimular a cooperação e adotar um currículo que incentive o recurso de inteligências múltiplas (Moreno-Murcia & Ruiz, 2021; Rushton & Rushton, 2008).

Em aula, temos por cada díade, três indivíduos presentes (o adulto referência de vinculação não presente; o adulto referência de vinculação presente, entendido como adulto acompanhante e o bebé/criança), cada um com as suas singularidades. Cada um deles é único e um elemento de riqueza para o processo de exploração, descoberta e aprendizagem. As lições emocionais e as respostas que vão sendo aprendidas vão fazer a diferença. O temperamento não é uma fatalidade (Goleman, 2014).

Sabendo que serão essas características que eles vão levar para a interação em qualquer contexto, utilizemos o nosso contexto como uma oportunidade positiva de aprendizagens significativas. Vamos contribuir com consciência, através de uma pedagogia relacional não-linear (que respeita e se adapta ao ritmo e características individuais), apresentando disponibilidade e curiosidade por cada aluno e sua família.

Conscientes do que levamos para a prática, o que caracteriza a nossa singularidade, quais os nossos filtros (mapa de crenças), como descrevemos os comportamentos dos outros e como é que isso influencia a nossa intervenção. Temos de nos conhecer por dentro e desenvolver as nossas próprias competências para melhor podermos entregar ao outro o que ele necessita para aprender/descobrir a ser e estar no e com o meio aquático, na e com a vida.

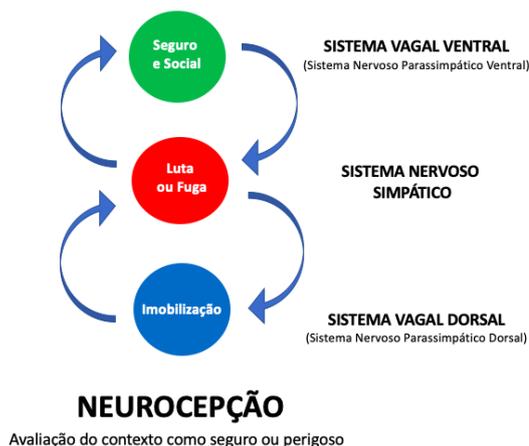
Um dos nossos objetivos deve ser construir uma comunidade, onde todos os intervenientes se sentem seguros e valorizados, conseguiremos assim despertar o sentido de pertença, desenvolver a confiança e ativar as respostas naturais da criança em querer aprender, pois não terá que dispersar a sua atenção por situações de medo ou ansiedade (Rushton & Juola-Rushton, 2008). Será que é só a criança a beneficiada deste tipo de envolvimento?

O nosso papel é envolver os adultos acompanhantes e as famílias neste processo de evolução, já que eles são a primeira linha de comunicação com as crianças (Moreno-Murcia y Ruíz, 2021) e os mediadores das propostas pedagógicas que apresentamos.

Esta avaliação do envolvimento é essencial, e é descrita por Porges (2009), como sendo um processo neural que nos permite enquanto humanos relacionarmo-nos socialmente, distinguindo contextos seguros de perigosos – Neurocepção.

Quando o bebé nasce inicia-se uma procura por se sentir seguro no seu corpo, nos contextos em que se encontra e nas relações com os outros, sendo o sistema nervoso autónomo o sistema vigilante que questiona a cada instante se “isto é seguro?” (Dana, 2018). Por isso, nós estamos programados para promover a sobrevivência em ambientes seguros e também naqueles onde pode existir risco de vida (Porges, 2009).

É importante percebermos que o comportamento social não é compatível com os estados neurofisiológicos e comportamentos responsáveis pelas estratégias de defesa, como Porges (2009) explica na Teoria Polivagal (Figura2).



**Figura 2.** Teoria Polivagal, adaptado de Porges (2009) e Dana (2018).

Com base nos estímulos que recebemos somos ativados neurologicamente. Se nos sentirmos seguros, connosco e com os outros, encontramos-nos no estado vagal ventral (serenos, disponíveis, curiosos), mas se acedermos ao sistema nervoso simpático ativamos um estado de alerta que pode dar origem a uma reação de luta ou fuga (Dana, 2018; Porges, 2009). É possível em aula, ativarmos diferentes estados nos nossos alunos, aos poucos conheceremos os seus gatilhos pessoais de ativação. É por isso importante reforçar a necessidade de construir um ambiente seguro (físico e emocional) para que possa ocorrer a aprendizagem. Este conceito é diferente da esterilização do ambiente educativo em desafios.

#### Exemplo:

Se propusermos um exercício de imersão ou salto e o bebé/criança não o quer realizar por não querer submergir (as razões que o levam a ter este comportamento devem ser cada vez mais entendidas por nós), pode disparar o sistema simpático. Algumas reações físicas podem ser o aumentar do tónus do corpo, o choro, a verbalização ou tentar fugir.

No caso do adulto acompanhante, se a proposta que fizermos a perceciona como perigosa ou não reconhece o seu valor, vai afastar-se da mesma e não cumprir o proposto. O que acontece a cada momento da aula tem uma razão de acontecer e essas justificações têm por base a sensação de nos sentirmos seguros. Até porque uma das funções básicas da parentalidade é satisfazer as necessidades de sobrevivência do seu filho(a) e outra é satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança (Cruz, 2005) (Quadro 1).

FUNÇÕES DA PARENTALIDADE	DESAFIOS NO CONTEXTO DE AULA	OPORTUNIDADES EM CONTEXTO DE AULA
Necessidades de segurança e sobrevivência.	- Biografia aquática dos pais. - Características do espaço de aula.	- Aprendizagem de competências aquáticas. - Espaço e profissionais especializados.
Disponibilizar um mundo físico organizado e previsível.	- A dinâmica e imprevisibilidade do meio aquático.	- Espaço organizado, estruturado, supervisionado, profissionais competentes.
Necessidade de compreensão das realidades extrafamiliares (pais apresentadores, mediador e intérpretes do mundo exterior).	- Exposição social em processo educativo. - Grau de disponibilidade parental para participar ativamente no processo. - Quando o foco está na tarefa e não na criança. - Conduta do profissional quando adota postura crítica.	- Explicação do processo de aprendizagem (para quê, o quê e como). - Participação ativa do adulto acompanhante e na criança. - Modelo relacional de ensino. (ex: método aquático compreensivo). - Desenvolvimento holístico da criança Conduta profissional curiosa e disponível sobre o outro.
Necessidades de afeto, confiança e segurança.	- Significados atribuídos ao que é uma aula de estimulação aquática infantil. - Crenças pessoais.	- Vinculação. - Profissional especializado. - Planeamento e estrutura da sessão - Exemplo do que se propõe.
Necessidade de interação social e integração na comunidade.	- Exposição do corpo físico. - Julgamento social pelos pares.	- Socialização. - Diversidade de grupos etários. - Comunidade.

**Quadro 1.** Identificação das funções da parentalidade (Cruz, 2005) e desafios e oportunidades dos contextos aulas ao desempenho destas funções.

É importante respeitar o ritmo e necessidades individuais. A repetição de atividades não compreendidas e desafiantes, podem levar ao abandono da prática. Nas aulas de bebés, sendo o adulto acompanhante o mediador, a forma como ele se sente vai influenciar o sentir do bebé/criança.

A nossa missão é de enorme mestria e sensibilidade. Explicar o para quê, o quê e o como se faz é essencial (Moreno-Murcia & Ruiz, 2021), para estabelecer o compromisso entre as partes e contribuir para o desenvolvimento holístico da criança, possibilitando que esta possa vir a ser capaz de agir em diferentes contextos (Moreno-Murcia & Ruiz, 2021).

A nossa intervenção é um processo dinâmico que acompanha o desenvolvimento da criança desde bebé com um impacto transversal na sua vida.

Permanecer sempre num estado vagal ventral não é possível, por isso é importante desenvolvermos pontes/gatilhos que nos permitam alcançá-lo e transitarmos de estados (Dana, 2018), através da autorregulação e/ou com ajuda dos que nos estão próximos para a ele voltarmos.

Nas nossas aulas isso é possível, o adulto e o bebé/criança sentem-se seguros e desfrutam do momento com o toque, uma canção, um objeto lúdico, uma atividade que ambos gostem e possam explorar. Estes momentos também permitem construir novas aprendizagens.

Torna-se para isso, essencial conhecermos os nossos alunos, a dinâmica da díade e permitirmos que a reorganização emocional aconteça. A aula é um espaço de diversidade, tem desafios, desperta diferentes emoções, que no seu conjunto irão promover a evolução e o desenvolvimento, pois estão pensadas para atender às necessidades da criança, potencializar as suas capacidades e proporcionar a aprendizagem de competências aquáticas fundamentais de forma lúdica e ativa, reconhecendo a criança como um todo e com um ritmo próprio (Moreno-Murcia & Ruiz, 2021).

A tão desejada autonomia será alcançada com o decorrer do processo pedagógico, quando esse é o foco do professor e compreendido pelo adulto acompanhante e família.

### Teoria da Vinculação

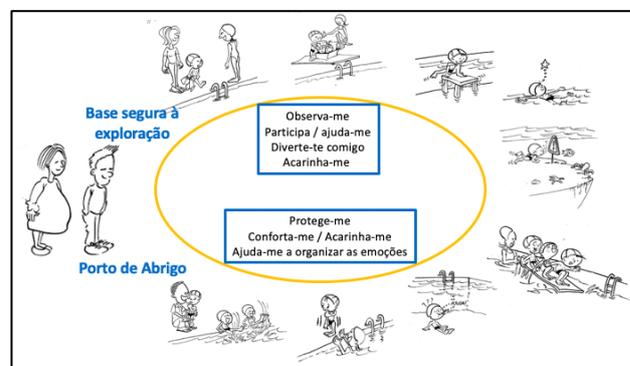
Devido à especificidade do nosso contexto de aula, em que o pai/mãe são participantes ativos da sessão por estarem na água na etapa de bebé e muito próximos na etapa infantil, esta é uma teoria que precisa de ser compreendida pelo educador aquático, assim como pelo adulto acompanhante.

Compreender os laços afetivos (vinculação) apela a que adotemos uma posição de observadores e curiosos, a maior toxina será o julgamento sustentado em crenças e experiências pessoais.

A teoria da vinculação tem origem em Bowlby, que se baseou na teoria da evolução, considerando que estes comportamentos advêm da necessidade de maximizar a sobrevivência e a reprodução (seleção natural), tendo sido a mesma contextualizada na paternidade por Ainsworth (Fearon & Roisman, 2017).

A relação de vinculação existente entre o adulto acompanhante e o bebé/criança é importante para tudo o que acontece no espaço envolvente e na própria aula. O vínculo é um elemento chave na relação entre pai/mãe e filho(s) (Fearon & Roisman, 2017).

Esta relação pode ser descrita como um forte laço afetivo, estabelecido por volta dos 7/8 meses, entre a criança e as figuras cuidadoras consideradas únicas ao longo da sua vida (Cardoso, 2019). Esta relação funciona como um sistema de regulação comportamental que permite à criança sentir-se segura para explorar o meio e como porto de abrigo quando se sente vulnerável ou assustada (Figura 3) (Cardoso, 2019; Fearon & Roisman, 2017).



**Figura 3.** Círculo de segurança, adaptado de Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002.

Aos 6/9 meses o bebé está a dar um salto nos diferentes âmbitos do seu desenvolvimento, assim como nos sistemas de organização comportamental, muito pelo início da oportunidade de locomoção (Cardoso, 2019), ainda que no meio aquático continue a ser totalmente dependente do adulto acompanhante para as interações e explorações. Nos primeiros três anos de vida persiste esta necessidade intensa e frequência de aproximação à figura de vinculação, que funciona como uma base segura para conseguir explorar o mundo físico e social (Marvin, Britner & Russel, 2016).

Magdalena e Martha Sanz, ilustram esta necessidade de aproximação e afastamento como sendo um fio elástico dourado que une o bebé/criança e a figura de vinculação. Pela experiência que partilham constrói-se este fio que tem o condão de incentivar o caminho da

exploração autônoma, assim como o de acolher sempre que é necessário confortar.

Nas nossas aulas podemos observá-lo, quando o bebê se vira de volta para o colo do pai/mãe diante alguma proposta que sente ser desafiante; depois de uma atividade realizada com o professor; quando a aula termina; quando tem um material de flutuação e se desloca pelo espaço explorando posições ou está em cima do tapete corre e salta para a água na direção do adulto, realizando pequenos trajetos ou quando procura através do olhar uma confirmação da sua escolha. É essencial sabermos respeitar este vínculo e contribuir para o seu reforço através da experiência orientada nas aulas. Ao longo do tempo e com a aquisição das competências, as características do vínculo vão-se alterando, passando de uma supervisão parental para uma correção, em que as figuras primárias manterão sempre uma função de grande influência (Cardoso, 2019).

É importante dar a conhecer aos pais a importância e função desta relação de vinculação, ela pode ser muito exigente (Cruz, 2005). Existem períodos (etapas do desenvolvimento emocional, social e cognitivo) e acontecimentos que podem dar maior ênfase à necessidade do vínculo. O adulto acompanhante deve, por isso, ser elegido com consciência, contemplando a relação que tem com o bebê/criança e como é que este se sente na sua presença, não deve ser um adulto ao acaso. A sua disponibilidade para as exigências da prática é essencial.

O seu papel é transmitir segurança, e a experiência ajudará a fortalecer o vínculo entre o adulto acompanhante e o bebê/criança e que irá ser, igualmente importante, para que a criança se comece a reconhecer como independente e a construir a sua autonomia na água (Cobo, 2021).

Neste momento, ocorre a preparação da saída dos pais da água, momento importante para explicar qual o novo lugar e a suma importância que continuarão a ter. É uma evolução de uma função que teve início como adulto “âncora” (imagem 1) de suporte do qual dependia a experiência, para “ponte” (imagem 2) em que unia oportunidades (enquanto a criança conquista e constrói a autonomia), para um papel de adulto “farol” (imagem 3) que pode não se ver, mas está presente, influencia o sentir da criança e a forma como esta se vê, ainda que não participe diretamente e ativamente na sessão em si (Sanz & Sanz, 2013).

Imagem 1: Adulto “Âncora”



Imagem 2: Adulto “Ponte”



Imagem 3: Adulto “Farol”



**Necessidades humanas com destaque das emocionais**

Quando falamos de uma interação entre pessoas para além dos comportamentos que são observáveis, dos aspetos cognitivos, também existem os aspetos emocionais que são ativados pela situação em si

(Figura 4) (Cruz, 2005).



Figura 4. Dimensões presentes quando numa interação entre a triade ou díade (adulto acompanhante – bebê/criança ou adulto-acompanhante – educador ou educador bebê/criança).

Enquanto seres humanos temos um conjunto de necessidades múltiplas, interdependentes, finitas e universais, que precisam de ser atendidas (Max-Neef et al, 1986), sendo as emoções um regulador importante do comportamento (Cruz, 2005) e que nos fazem por vezes agir sem entendermos a razão do nosso comportamento.

Considerando a organização das necessidades humanas de Max-Neef, em categorias existenciais (ser, ter, fazer e estar) e axiológicas (por exemplo, subsistência, proteção, afeto, compreensão, liberdade), o autor coloca a educação num papel de “satisfator” da necessidade de compreensão. Assim, se queremos um adulto acompanhante e criança ativos na vivência aquática, é essencial que estes entendam a mais valia das aprendizagens.

Assim, por detrás dos comportamentos que observamos nas nossas aulas, estão um conjunto de necessidades (Quadro 2) que procuram ser reconhecidas e atendidas. Elas revelam muito das características individuais, podendo tanto representar a falta de algo (carência) ou que temos algo (motivando a agir). A forma de preenchermos as nossas necessidades pode cumprir três estratégias: conosco próprios (autorregulação); em interação com o grupo social e/ou em interação com o envolvimento (Max-Neef et al, 1986).

**Reflexão:** Qual o impacto das nossas aulas? Estarão a reprimir, a aceitar ou a estimular as características anímicas dos nossos alunos?

Situação: Utilização de um “esparguete” (flutuador tubular) para incentivar um deslocamento autónomo da criança e exploração de diferentes equilíbrios.		
	NECESSIDADE E COMPORTAMENTO	EDUCADOR AQUÁTICO
CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifesta uma necessidade de proteção por ser uma proposta nova, em que se sente insegura.</li> <li>- Possivelmente agarra o adulto acompanhante e rejeita o material ou pede ajuda para a sua realização.</li> <li>- Coloca o material junto ao corpo para ficar mais perto do adulto acompanhante.</li> <li>- Pode apresentar corpo tenso, respiração mais superficial, ansiedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a emoção que a criança possa estar a sentir (insegurança, medo pela novidade).</li> <li>- Perguntar o que precisa para se sentir seguro e pode sugerir que o pai/mãe possam ajudar dando-lhe o dedo para segurar.</li> <li>- Propor uma imagem fantasia e associar-lhe sons (vamos passear de barco, fazer corridas de carro).</li> <li>- Propor a imagem referência do adulto acompanhante a utilizar o mesmo material.</li> </ul>
ADULTO ACOMPANHANTE (foco na tarefa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra necessidade de proteção.</li> <li>- Pretende que a criança realize a proposta porque foi à aula para que ela aprenda a nadar para diminuir o risco de afogamento e porque quando se está numa aula é para fazer o que o professor diz.</li> <li>- Corpo tenso, movimentos bruscos, posicionamento mais alto do que a criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a emoção do adulto e a vontade que tem em fazer o proposto.</li> <li>- Convidar a observar o comportamento da criança.</li> <li>- Apresentar alternativas ao posicionamento do material para que se possa sentir mais segura (dirigir a parte aberta para a frente ou para trás).</li> <li>- Explicar o objetivo de um momento em exploração autónoma, dando alternativas.</li> <li>- Esclarecer que primeiro a criança precisa sentir-se segura e curiosa para poder aceitar o novo material.</li> </ul>

Quadro 2. Proposta de interação com a criança e com o adulto acompanhante

É nesta fase que se constrói a base da aprendizagem futura e onde a aprendizagem da competência aquática começa a acontecer. São momentos delicados e que tendem a ocorrer em ambientes estáveis,

previsíveis e estáticos, mas que devem preparar as crianças para outros contextos/experiências aquáticas (Moreno-Murcia & Ruíz, 2021).

Em contexto de aula, temos a oportunidade privilegiada de observação, consciencialização e vivência a par e par com o adulto acompanhante e o bebé/criança, é uma educação familiar numa fase de desenvolvimento importante. E por isto mesmo, muito delicada, pois os objetivos educativos são em vários momentos conflituosos para o adulto acompanhante (Cruz, 2005):

- Pela **perceção do julgamento social**. Do ponto de vista parental este julgamento tem impacto na autoestima do pai/mãe/adulto acompanhante, pois os sentimentos de satisfação pessoal baseiam-se na auto-avaliação (que significados atribuo) e na reação dos outros às nossas ações.

- Pela **preocupação com a segurança da criança**, que em muitas vezes entra em contradição com a promoção da autonomia (por exemplo, medo de deixar a criança explorar porque pode não ser capaz ou porque acredita em referenciais como as técnicas formais como referência de competência).

Não existe uma relação afetiva neutra entre o adulto acompanhante e o Bebé/criança, se lhe associarmos uma experiência educativa que por natureza já é muito exigente (Cruz, 2005), o nosso papel é essencial e precisa assumir funções empáticas e compassivas.

Escolhermos objetivos centrados na tarefa, objetivos centrados nos pais ou objetivos centrados na criança vai ter impacto diferente e é nas emoções e afetividade que se vai sustentar a decisão do pai/mãe/adulto acompanhante.

O bebé/criança deve ser, por isso visto de forma holística contemplando todas as suas dimensões: cognitiva, motora, social e emocional (Moreno-Murcia & Ruíz, 2021), reconhecendo que nenhuma criança nem a sua família pode ser considerada incompetente.

Precisamos reconhecer a importância da competência emocional como sendo um elemento chave na gestão emocional para resolver desafios (Pérez-Escoda et al, 2012), tão fácil de acontecer com a imprevisibilidade e diversidade dos contextos aquáticos.

Assim, o nosso planeamento deve contemplar propostas que despertem diferentes emoções, assegurando sempre que a criança se sente segura em explorar o meio, progredindo da correção emocional (ajuda do adulto acompanhante) para a autogestão das emoções (acontecerá ao longo do tempo e dependendo do momento) aprendendo através da experiência e do jogo, a decidir perante as exigências do envolvimento (Moreno-Murcia & Ruíz, 2021).

Para tal, é essencial que enquanto professor realizes o trabalho de casa e também tu, na preparação da tua intervenção e na tua vida, estejas consciente de ti e desenvolves competências emocionais, sociais e cognitivas.

### Comunicação não-violenta

Uma das ferramentas poderosas que temos como aliada e capaz de fazer magia é a comunicação. Deveremos por isso atender ao seu conteúdo, forma (linguagem não-verbal) e timbre. A comunicação não violenta adotou como princípio a não existência de conflito entre as necessidades humanas, apenas as estratégias para atender às necessidades é que podem estar em conflito (Kashtan, 2002). Assim, quando comunicamos devemos ter como objetivo encontrar um consenso entre as partes, como se de um caminho do meio se tratasse (Quadro 3).

Situação: O adulto acompanhante não entende o porquê do filho não querer a ajuda do professor e resistir às propostas.		
ELEMENTOS TÓXICOS NUMA COMUNICAÇÃO	ELEMENTOS QUE INCENTIVAM A COMUNICAÇÃO	EXEMPLOS DE COMUNICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Julgamento moral (avaliar em vez de observar)</li> <li>- Comparação</li> <li>- Negar a responsabilidade</li> <li>- Exigir em vez de solicitar</li> <li>- Punir como se fosse algo merecido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar em silêncio e com atenção e sem julgamento (curiosidade, observação, disponibilidade)</li> <li>- Atribuir um nome ao sentimento</li> <li>- Deixar o outro fazer escolhas.</li> <li>- Mostre respeito pelo seu esforço</li> <li>- Não precisamos ter pressa em dar uma resposta</li> <li>- Manter a esperança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um aceno de cabeça, um "uhum".</li> <li>- "Imagino que esteja a ser desafiante para algumas das suas partes."</li> <li>- "Do que conhece do seu filho o que acha que ele está a comunicar através do seu comportamento? Qual a necessidade que nos quer dar a conhecer?"</li> <li>- "É confortável para si, observamos o que desperta interesse e segurança na criança e depois reconduzimos a atenção para o estímulo que queremos apresentar?"</li> <li>- "Existem momentos que devido às suas características podem ser exigentes. Da minha parte estou disponível a ir ao ritmo do seu filho(a) e que seja confortável também para si, acredite isto vai passar, principalmente, se respeitarmos e estivermos disponíveis."</li> </ul>

**Quadro 3.** Elementos tóxicos e promotores de uma comunicação não violenta, adaptado de Azgin (2018) e Faber & Mazlish (2016), acompanhada de exemplos

O bebé/criança tem uma linguagem própria e está a comunicar connosco, inicialmente através do seu corpo (tónus, inclinação, olhar, temperatura) e, progressivamente, verbalizando.

Quando nos dirigimos à diáde pretendemos acrescentar valor às suas necessidades. É importante reforçar que é através do meio aquático que a nossa mensagem é transmitida. Ao estabelecermos um diálogo com significado vamos conseguir estabelecer uma relação de confiança (Kashtan, 2002).

Com esta disponibilidade e curiosidade sobre o outro, vamos estabelecer empatia e conexão essenciais a uma abordagem pedagógica relacional que poderá efetivamente influenciar o outro (fazer pensar, validar, incrementar ação).

O desafio é praticar o que sugerimos, por isso reforçamos a qualidade da nossa comunicação, pois esta começa em nós para depois se poder expressar com os outros. É nossa função ser o exemplo do que pretendemos ver espelhado.

Quando por vezes encontramos discursos mais intensos, eles têm origem em duas premissas: a suposição de não termos meios suficientes e a crença de que a principal motivação dos humanos é tentar satisfazer todos os seus impulsos, independentemente das consequências para si e para os outros (Kashtan, 2002).

**Reflexão:** será que existe enquanto educador aquático a premissa de que como especialistas de um conteúdo o outro se encontra num lugar de inferioridade?

Quando estabelecemos uma relação empática (colocarmo-nos no lugar do outro), não quer dizer que concordamos com a conduta do adulto acompanhante ou da criança, mas empatizamos com a sua visão, reconhecemos as suas crenças, as suas razões para determinadas condutas e do nosso lugar de educador partilhámos a informação (construída com fundamento), escutamos com atenção, realizamos questões sobre o que sentem e pretendem (Rosenberg, 1995) e podemos ajudar a construir uma nova visão ou reconhecemos positivamente a conduta.

Algo a que não estamos acostumados é a escutar o ser humano que está por trás da mensagem, independentemente da forma como é realizada. Escutar com empatia não significa fazermos o que a outra pessoa deseja, mas sim mostrar reconhecimento e respeito pelo mundo interior do outro (Rosenberg, 1995). É impressionante simplesmente imaginar o alcance desta comunicação e o quanto o nosso método de ensino pode beneficiar com ele, mas acima de tudo os nossos alunos, crianças, adultos e famílias.

### Recomendações:

- Assegurar um ambiente seguro em que o adulto acompanhante se sinta confortável com a proposta apresentada e que encoraje, verdadeiramente, a sua realização. O bebé/criança sente e observa como o adulto percebe o envolvimento e apoia-se (quanto mais novo for) nesta informação.
- A importância do adulto acompanhante é tão importante quando a criança está perto como enquanto explora. Não são necessários os elogios ou incentivos verbais, apenas um estado de presença ativa e de curiosidade. A criança irá perceber (avaliação e experimentação de janelas de oportunidade/*affordances*) o espaço agindo e reajustando o comportamento de acordo com as informações percebidas.
- Ajudar o bebé/criança quando necessário, dar-lhe espaço para ser ativa na sua aprendizagem, contrariando a tendência de sentar a criança ou de a colocar em cima do tapete (ação passiva, o adulto define o ritmo e comunica a incapacidade da criança). A oportunidade de exploração tem um papel essencial.
- Os adultos acompanhantes, assim como os professores devem divertir-se durante a prática, a aproveitar o momento. Temos papéis diferenciados durante a aprendizagem, no entanto o entusiasmo é um catalisador positivo.
- Quando o bebé/criança apresentar cansaço, desconforto, é importante sermos um porto de abrigo, estarmos disponíveis, sem julgamento, fazê-lo sentir-se amado e acolhido nesse regresso. É a necessidade da criança, é essa que temos de atender. Aos poucos irá aprender a autorregular-se e será tão hábil quanto melhor for o processo de correção.
- Estar atento aos sinais dados pelo adulto acompanhante. O facto de estar num ambiente de aula pode fazê-lo sentir-se sob observação e avaliação podendo ativar partes suas com necessidade de proteção, o que originará a adoção de uma postura defensiva. Nestes momentos, é importante que o adulto acompanhante nos reconheça como alguém respeitador, cuidador, interessado e gentil capaz de proporcionar tempo e espaço que permitam abrandar as defesas para poder dar continuidade à experiência (Cardoso, 2019).

### Conclusões

Nem o temperamento nem os estilos de ensino dos pais são a causa de um padrão de comportamento dos filhos (Lozano et al, 2007). Todos os que fazemos parte do seu sistema influenciámos as suas características individuais e estamos bem cientes de como cada família e cada criança influencia a nossa forma de ser enquanto pessoa e educador.

A escolha de um determinado estilo educativo, contempla as variáveis pessoais do adulto, da criança (idade, temperamento) e do contexto (evento público ou privado, pessoas presentes, etc).

Os pais não são pessoas erradas, são humanas. Desbravam um caminho de descoberta em que a qualidade da relação que estabelecemos, nesta oportunidade excepcional, potenciará a sensibilização, a reflexão e a transformação.

As nossas escolhas enquanto educadores aquáticos, devem atender ao propósito da aprendizagem das competências aquáticas (para quê) e integrar experiências reais, autênticas e relevantes para a vivência daquelas crianças e famílias (Rushton & Juola-Rushton, 2008).

A nossa prática tem um alcance pessoal e social. Podemos contribuir para um mundo melhor com o simples ato de escutar com atenção plena, sem julgamento, de um lugar de empatia, consciência emocional e conhecimento. O clima emocional da aula é construído por nós, temos uma função de barómetro e por isso impacto nos comportamentos.

Ouvir para que os pais possam falar e falar para que eles nos possam escutar, é sem dúvida uma competência essencial ao profissional que

interage com o bebé/criança e família no meio aquático. O alcance deste impacto é inimaginável e contribuirá para que ambos possam decidir melhor a cada instante.

Desenvolver as competências aquáticas na etapa infantil, com profissionais que atendem ao sentir, ao fazer e ao estar dos seus alunos, de forma respeitosa, não deve ser um privilégio, deve estar ao alcance de todos. É nossa, enquanto educadores aquáticos, a responsabilidade de o conseguir.

### Agradecimentos

Aos Professores Juan Antonio Moreno-Murcia e Luciane de Paula Borges pelo incentivo à escrita, esclarecimento de dúvidas e orientação do conteúdo durante a elaboração do documento.

Às especialistas Jordana Cardoso e Mikaela Oven pelo incentivo à escrita e partilha de referências sobre a temática em causa.

### Referências

- Azgin, B. (2018). A Review on “Non-Violent Communication: A Language of Life” by Marshall B. Rosenberg. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 759-762. <http://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1550>
- Cardoso, J. (2009). A Teoria da Vinculação e o Círculo de Segurança. [documento não publicado baseado na tese de doutoramento da autora], *Trabalhar Com Pais: uma abordagem transformadora baseada na evidência*.
- Borrell-Carrió, F., Suchman, A., Epstein, R. (2004) The Biopsychosocial Model 25 years later: Principles, practice and *Scientific inquiry*, *Annals of Family Medicine*, 2(6), 576-582. <https://doi.org/10.1370/afm.245>
- Cloninger, C.R., Cloninger, K.M., Zwir, I., Keltikangas-Järvinen L. (2019). The complex genetics and biology of human temperament: a review of traditional concepts in relation to new molecular findings. *Translational Psychiatry*, 9:290. <https://doi.org/10.1038/s41398-019-0621-4>
- Cobo, J.M. (2021). *La importancia de los padres en la enseñanza a bebés en el medio acuático*. <https://www.asociacionaidea.com/wp-content/uploads/2021/03/2.-La-importancia-de-los-padres-en-la-enseñanza-a-bebés-en-el-medio-acuático-José-Miguel-1-marzo.pdf>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quartejo. Coleção Psicologias.
- Dana, D. (2018) *The Polyvagal Theory in Therapy, engaging the rhythm of regulation*. Editor WW Norton & Co.
- Faber, A. & Mazlish, E. (2016). *Como falar para as crianças ouvirem e como ouvir para as crianças falarem*. (2nd ed.). Guerra e Paz.
- Fearon, R.P. & Roisman, G.I. (2017). Attachment theory: progress and future. *Current Opinion in Psychology*, 15, 131-136. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>
- Goleman, D. (2014). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates – Círculo dos Leitores.
- Harkonen, U. (2007, October). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. [Scientific paper] V International Conference Person Color Nature Music. Daugavpils University. Saule. Latvia. <https://www.coursehero.com/file/36334946/Bronfenbrenner-in-English-07-sentpdf/>
- Kashtan, M. (2002). Transforming power relations: the invisible revolution. [https://www.nonviolentcommunication.com/pdf\\_files/power\\_relations\\_mkashtan.pdf](https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/power_relations_mkashtan.pdf)
- Lozano, E., Conesa, M.D. & Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723105>

- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107–124.  
<https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- Marvin, R.S., Britner, P.A., & Russel, B.S. (2016). *Normative Development: The Ontology of Attachment in Childhood*. In J. Cassidy, & P. R. Shaver, *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana – una opción para el futuro*. Biblioteca CF+S  
<http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>
- Moreno-Murcia, J.A., Ruiz, L.M. (2021). *Aprender a nadar na infância - Para quê? Quando? O quê? Onde? Como?*.  
<http://www.asociacionaidea.com/wpcontent/uploads/2021/03/3.-Aprenda-a-nadar-na-infância-2.pdf>
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill de Portugal, Lda
- Pasco-Fearon, R.M. & Roisman, G. Attachment (2017, June). Theory: Progress and Future Directions. *Current opinion in Psychology*, 15: 131-136.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Education & Psychology and Editorial EOS*, 10(28).  
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530>
- Porges, S. (2009). The polyvagal theory: New insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 76. Supplement 2.  
<https://dx.doi.org/10.3949%2Fccjm.76.s2.17>
- Rosenberg, M. (1995). *Compassionate Communication, The Natural Child Project*.  
[https://www.naturalchild.org/articles/marshall\\_rosenberg/compassionate\\_communication.html](https://www.naturalchild.org/articles/marshall_rosenberg/compassionate_communication.html)
- Rushton, S. & Juola-Rushton, A. (2008). Classroom Learning Environment, Brain Research and the No Child left behind initiative: 6 years later. *Early Childhood Education Journal*, 36, 87–92 <https://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0244-5>
- Sanz, M. & Sanz, M. (2013). El agua en la infancia - Natación temprana para bebés y niños pequeños. *Urano*, Argentina