

Universidade do Porto

**Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física**

Adaptação ao Meio Aquático

Estudo das relações entre as variáveis
«Habilitação Académica»
e «Experiência Profissional» e as metodologias
utilizadas em diversas regiões de Portugal

**Sandra Sofia Martins
Castro dos Santos**

Outubro 2001

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Adaptação ao meio aquático

Estudo das relações entre as variáveis
“Habilitação Académica” e “Experiência Profissional”
e as metodologias utilizadas em diversas regiões de Portugal.

Dissertação elaborada para obtenção do grau de Mestre em
Ciência do Desporto/Desporto de Recreação e Lazer.

Orientadores:

Professor Doutor Pedro Sarmiento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade
Técnica de Lisboa.

Professor Doutor João Paulo Vilas-Boas, Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física, Universidade do Porto.

Sandra Sofia Martins Castro dos Santos

2001

Quando uma criança nasce
Nada de novo acontece
O mar continua inquieto
E na erosão das ruas os prédios ficam plantados
No chão secreto das cidades

Quando uma criança nasce
Os aviões e os pássaros
Misturam-se no ar
Com as asas imaginadas
E acordam o silêncio longínquo das manhãs

Quando uma criança nasce
Continuam parados os ponteiros
Da Solidariedade no mostrador do Tempo
Tudo parece doente
Como um suor nocturno

Quando uma criança nasce
Os iluministas e os positivistas
Proclamam a resolução de todos os enigmas
Como cavalos de Tróia
Saboreando a mentira

Quando uma criança nasce
Nada de novo acontece
Continuam a ouvir-se canções
De aeroportos distantes
Para sempre inutilmente jovens

Quando uma criança nasce
Nada de novo acontece
No imprevisto silêncio dos homens
E no entanto
Algo de novo aconteceu

Tão novo, tão jovem, tão fecundo
Que uma criança nasceu

AGRADECIMENTOS

Após alguns anos de trabalho e dedicação na piscina, rodeada de bebés e seus pais, onde bolas de mil cores se misturam com arcos coloridos que cobrem o fundo do “mar”, onde “tapetes mágicos” permitem viagens fantásticas e desafiantes ao sabor das “ondas” e onde patinhos passeiam ao lado de crianças... descobri que posso contribuir para mais um sorriso de uma criança.

Foi com esta maravilhosa descoberta, que nasceu a vontade de aprofundar os meus conhecimentos acerca das actividades aquáticas com estes pequenos e surpreendentes seres.

Contudo, aparte deste mundo de quase fantasia, esperava-me um mundo bem real de trabalho e investigação, cujo resultado final se materializa neste estudo, que cresceu e se desenvolveu, graças à preciosa orientação, apoio e colaboração dos seguintes professores, colegas, amigos e familiares:

- Professor Doutor Pedro Sarmento, que orientou e acompanhou todo o trabalho
- Professor Doutor João Paulo Vilas Boas, que orientou e permitiu a realização deste estudo
- Professor Doutor Carlos Colaço, que orientou o tratamento estatístico
- Mestre Maria José Câmara, que conseguiu a recolha de questionários na Região Autónoma da Madeira e foi extraordinária, nas suas sugestões
- Colegas e amigos: Carla Rodrigues, Carlos Santos, Carlos Silva, Eduarda Veloso, Fernando Vaz, Hugo Pereira, Isabel Almeida, Josélia, Luís Nunes, Luís Vaz, Margarida Castro, Mónica Silva, Paulo, Susana Monteiro, Susana Palma e Sara, que ajudaram na recolha dos questionários ao longo de todo o país
- Colegas Cândida Tavares e Nelson Azevedo, que ajudaram nas traduções
- Meus pais, irmão e familiares, pelo apoio incondicional
- Meu noivo, pelas sugestões e sobretudo por ter acreditado em mim

A todos eles, o meu profundo agradecimento.

Resumo

Os benefícios ao nível do desenvolvimento psicomotor, emocional e cognitivo, promovidos pelas aulas de adaptação ao meio aquático para bebés e crianças, estão bem descritos por numerosos autores.

Pretendemos com este estudo, efectuar uma reflexão sobre a prática desta actividade em Portugal. Para tal, efectuámos um levantamento de algumas instituições onde são leccionadas aulas de adaptação ao meio aquático ao longo do país e abordámos os respectivos professores, no sentido de averiguar a organização institucional e metodológica das aulas e a caracterização do professor que se encarrega das mesmas. Pretendemos também determinar a existência de assimetrias ao longo do país, ao nível da organização metodológica das aulas, bem como, verificar que tipo de influência é que a formação académica e a experiência profissional dos professores, desempenham nas percepções metodológicas e metodologias utilizadas.

No que respeita aos resultados obtidos, verificámos que as opiniões dos professores relativamente ao seu papel de orientar individualmente cada par pai-mãe/bebé e à principal intervenção dos pais sobre o bebé, são distintas ao longo do país. O nível de instrução académica dos professores influencia somente o papel do professor em ser dinamizador destas aulas, não apresentando qualquer influência significativa, no que respeita às metodologias utilizadas nas aulas de adaptação ao meio aquático. Os professores mais experientes no trabalho com bebés, são os que apresentam algumas percepções e intervenções metodológicas mais adequadas, existindo uma influência da experiência profissional em determinadas percepções e intervenções metodológicas.

Palavras-chave: Adaptação ao meio aquático, 1ª infância, metodologias, habilitações académicas, experiência profissional.

Abstract

The benefits at the psychomotor, emotional and cognitive levels obtained through aquatic activities for babies have been extensively described by numerous authors.

The purpose of this study is to introduce a reflection on the procedures according to which these activities are carried out in Portugal. For that, a survey in several institutions offering swimming babies lessons was conducted. The teachers were questioned as far as methodology, institutional organisation and personal characterisation is concerned.

With this survey we intended to determine the existence of nation-wide asymmetries with respect to methodological structure of lessons, as well to verify what influence is expected on methodological perceptions and used methodologies by teachers' qualifications and professional experience.

With respect to the results obtained, we discern different opinions along the country, that teachers exhibit as far as their own role in guiding the pair father-mother/baby individually and major intervention by parents, is concern. The qualification degree appears to influence the role of the teacher as provider of activity, whereas there seems to be no significant influence with respect to the methodologies used. The most experienced teachers are the ones who display more adequate methodological perceptions and interventions and, what is more, their professional experience can be sensed in particular methodological perceptions and interventions.

Key-words: Aquatic activities adaptation, 1st childhood, methodology, qualifications, professional experience.

Résumé

Les bénéfices au niveau du développement psychomoteur, émotionnel et cognitif apportés par les classes d'adaptation au milieu aquatique pour bébés, sont bien décrits par de nombreux auteurs.

Nous prétendons, par cette étude, réfléchir sur la pratique de cette activité au Portugal. Pour cela, nous avons fait le relevé de certaines institutions du pays où fonctionnement des classes d'adaptation au milieu aquatique et nous avons abordé les professeurs de façon à vérifier l'organisation institutionnelle et méthodologique des classes et à caractériser de professeur qui en est responsable. Nous prétendons aussi déterminer l'existence d'assymétries au niveau du pays, en ce qui concern l'organisation méthodologique des classes, ainsi que vérifier quelle est l'influence qu'exercent le niveau d'études et l'expérience professionnelle des professeurs sur les perceptions méthodologiques et les méthodologies utilisées.

Quant aux résultats obtenus, nous avons vérifié que les opinions des professeurs par rapport à leur fonction d'orienter individuellement chaque groupe père-mère/bébé et à la principale intervention des parents sur le bébé, sont différentes au long du pays. Le niveau d'études des professeurs influence seulement leur rôle en tant que dynamisateurs de ces cours, et ne présente aucune influence significative en ce qui concern les méthodologies utilisées pour les classes d'adaptation au milieu aquatique. Les professeurs qui ont le plus d'expérience au niveau du travail avec les bébé sont ceux qui présentent certaines perceptions et interventions méthodologiques plus adéquates. Il exist aussi une influence de l'expérience professionnelle sur certains perceptions et interventions méthodologiques.

Mot-clef: Adaptation au milieu aquatique, première enfance, méthodologie, niveau d'études, expérience professionnelle.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| AGRADECIMENTOS..... | I |
| RESUMO..... | II |
| ÍNDICE..... | III |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | V |
| ÍNDICE DE QUADROS..... | V |
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | VI |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 7 |
| 1 ACTIVIDADES AQUÁTICAS..... | 8 |
| 2 ACTIVIDADES AQUÁTICAS PARA BEBÉS..... | 10 |
| 2.1 Faixa etária..... | 15 |
| 2.2 Duração da aula..... | 17 |
| 2.3 Frequência das aulas..... | 18 |
| 2.4 Número de alunos..... | 19 |
| 2.5 Caracterização da estrutura física da piscina..... | 19 |
| 2.6 Material didáctico-pedagógico..... | 20 |
| 2.7 Caracterização do meio aquático..... | 21 |
| 3 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA..... | 23 |
| 3.1 O recém-nascido..... | 23 |
| 3.1.1 <i>Actividade reflexa</i> | 25 |
| 3.2 Desenvolvimento psicomotor do bebé..... | 27 |
| 3.2.1 <i>Actividade aquática e o desenvolvimento psicomotor</i> | 33 |
| 3.3 Desenvolvimento sócio-afectivo do bebé..... | 41 |
| 3.3.1 <i>Actividade aquática e o desenvolvimento sócio-afectivo</i> | 41 |
| 3.4 Desenvolvimento cognitivo do bebé..... | 42 |
| 3.4.1 <i>Actividade aquática e o desenvolvimento cognitivo</i> | 43 |
| 4 A ACTIVIDADE LÚDICA E A CRIANÇA..... | 44 |
| 5 O PAPEL DOS PAIS..... | 48 |
| 6 O PAPEL DO PROFESSOR..... | 55 |
| 7 O PAPEL DO PEDIATRA..... | 59 |
| 7.1 Efeitos na saúde dos bebés..... | 59 |
| 7.2 As contra-indicações..... | 60 |
| 7.2.1 <i>Contra-indicações temporárias</i> | 60 |
| 7.2.2 <i>Contra-indicações permanentes</i> | 61 |
| 8 METODOLOGIAS DE TRABALHO NA NATAÇÃO PARA BEBÉS..... | 61 |
| 8.1 A melhor metodologia..... | 72 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 9 | METODOLOGIA | 73 |
| 9.1 | Justificação do estudo | 74 |
| 9.2 | Objectivos | 75 |
| 9.3 | Variáveis | 75 |
| 9.3.1 | <i>Organização institucional das aulas</i> | 77 |
| 9.3.1.1 | Localização | 77 |
| 9.3.1.2 | Frequência semanal | 77 |
| 9.3.1.3 | Duração da aula | 77 |
| 9.3.1.4 | Acompanhante do bebé | 78 |
| 9.3.2 | <i>Caracterização do professor</i> | 79 |
| 9.3.3 | <i>Caracterização metodológica das aulas</i> | 80 |
| 9.3.3.1 | Objectivos das aulas | 80 |
| 9.3.3.2 | Papel do professor | 84 |
| 9.3.3.3 | Papel dos pais | 87 |
| 9.3.3.4 | Organização metodológica das sessões | 89 |
| 9.4 | Hipóteses | 93 |
| 9.5 | Material e métodos | 94 |
| 9.5.1 | <i>Amostra</i> | 94 |
| 9.5.2 | <i>Instrumento</i> | 94 |
| 9.5.3 | <i>Procedimentos</i> | 96 |
| 9.5.3.1 | Adesão à investigação | 96 |
| 9.5.4 | <i>Tratamento estatístico dos dados</i> | 96 |
| 10 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 98 |
| 10.1 | Organização institucional das aulas | 99 |
| 10.1.1 | <i>Localização</i> | 99 |
| 10.1.2 | <i>Frequência semanal</i> | 100 |
| 10.1.3 | <i>Duração da aula</i> | 100 |
| 10.1.4 | <i>Acompanhante do bebé</i> | 101 |
| 10.1.4.1 | Apreciação global sobre a organização institucional das aulas | 101 |
| 10.2 | Caracterização do professor | 102 |
| 10.2.1 | <i>Género</i> | 102 |
| 10.2.2 | <i>Idade</i> | 102 |
| 10.2.3 | <i>Profissão</i> | 102 |
| 10.2.4 | <i>Habilitações académicas</i> | 104 |
| 10.2.5 | <i>Habilitações específicas na área da N.B.</i> | 105 |
| 10.2.6 | <i>Experiência profissional</i> | 107 |
| 10.2.6.1 | Apreciação global sobre a caracterização do professor | 108 |
| 10.3 | Caracterização metodológica das aulas | 108 |
| 10.3.1 | <i>Objectivos das aulas</i> | 108 |
| 10.3.1.1 | Apreciação global sobre os objectivos das aulas | 113 |
| 10.3.2 | <i>Papel do professor</i> | 113 |
| 10.3.2.1 | Apreciação global sobre o papel do professor | 118 |
| 10.3.3 | <i>Papel dos pais</i> | 119 |
| 10.3.3.1 | Apreciação global sobre o papel dos pais | 121 |
| 10.3.4 | <i>Organização metodológica das sessões</i> | 122 |
| 10.3.4.1 | Apreciação global sobre a caracterização metodológica das sessões | 127 |
| 10.4 | Relação entre as regiões do país e a organização metodológica das aulas | 128 |
| 10.5 | Relação entre as habilitações académicas dos professores e as percepções metodológicas e metodologias utilizadas | 129 |
| 10.6 | Relação entre a experiência profissional dos professores e as percepções metodológicas e metodologias utilizadas | 130 |
| | CONCLUSÕES..... | 133 |
| | RECOMENDAÇÕES | 138 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 139 |
| | ANEXO | VII |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| <i>Figura 1 – Adaptação ao Meio Aquático e papel dos pais (Sarmiento e Montenegro, 1992, p. 25)</i> | <i>52</i> |
| <i>Figura 2 – Acção do professor (Sarmiento e Montenegro, 1992, p. 35).....</i> | <i>56</i> |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| <i>Quadro 1 – Coeficiente de correlação (r) entre as variáveis nos dois momentos de verificação da consistência das respostas.....</i> | <i>95</i> |
| <i>Quadro 2 – Frequência e percentagem parcial e total dos distritos e das regiões.....</i> | <i>99</i> |
| <i>Quadro 3 – Frequência e percentagem parcial e total das profissões dos professores.....</i> | <i>103</i> |
| <i>Quadro 4 – Frequência e percentagem parcial e total das habilitações académicas dos professores ...</i> | <i>104</i> |
| <i>Quadro 5 – Frequência e percentagem parcial e total das habilitações específicas na área da N.B.</i> | <i>106</i> |
| <i>Quadro 6 – Frequência e percentagem parcial e total da experiência profissional dos professores</i> | <i>107</i> |
| <i>Quadro 7 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de ensinar o bebé a nadar</i> | <i>109</i> |
| <i>Quadro 8 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de tirar o medo da água à criança.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Quadro 9 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de dar prazer e satisfação ao bebé.....</i> | <i>110</i> |
| <i>Quadro 10 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de desenvolver capacidades psicomotoras</i> | <i>111</i> |
| <i>Quadro 11 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de promover a socialização da criança.....</i> | <i>111</i> |
| <i>Quadro 12 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de promover momentos lúdicos com os pais.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Quadro 13 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de reforçar os laços afectivo-familiares.....</i> | <i>112</i> |
| <i>Quadro 14 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em ser o único responsável pela actividade</i> | <i>114</i> |
| <i>Quadro 15 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em ser animador/dinamizador da actividade</i> | <i>114</i> |
| <i>Quadro 16 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em orientar a intervenção dos pais.....</i> | <i>115</i> |
| <i>Quadro 17 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em informar os pais sobre o processo de adaptação ...</i> | <i>116</i> |
| <i>Quadro 18 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em orientar os pais/bebés dentro de água.....</i> | <i>117</i> |
| <i>Quadro 19 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em estar disponível para esclarecer dúvidas.....</i> | <i>118</i> |
| <i>Quadro 20 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de acompanharem o bebé dentro de água.....</i> | <i>119</i> |
| <i>Quadro 21 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de estabilizarem emocionalmente o bebé.....</i> | <i>120</i> |
| <i>Quadro 22 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de estarem disponível para a actividade do bebé.....</i> | <i>121</i> |
| <i>Quadro 23 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais em serem o principal interveniente sobre o bebé</i> | <i>121</i> |
| <i>Quadro 24 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à convocação de reuniões com os pais.....</i> | <i>122</i> |
| <i>Quadro 25 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à realização de observações específicas.....</i> | <i>123</i> |

| | |
|--|-----|
| Quadro 26 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao respeito pelo ritmo individual de cada bebé.....</i> | 124 |
| Quadro 27 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao fornecimento de formação e textos de apoio aos pais.</i> | 124 |
| Quadro 28 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao trabalho com braçadeiras.....</i> | 125 |
| Quadro 29 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao uso de material didáctico-pedagógico adequado e atractivo.....</i> | 126 |
| Quadro 30 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à prevenção do bebé antes da imersão.....</i> | 126 |
| Quadro 31 – <i>Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à vertente lúdica da aula.....</i> | 127 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|----------------------------------|------------|
| Anexo – Instrumento | VII |
|----------------------------------|------------|

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As preocupações dos professores relativamente ao ensino de qualquer actividade realizada em meio aquático, são fundamentais para que a adaptação ao meio por parte dos indivíduos, se realize no respeito pelo seu desenvolvimento e integridade. O elevado número de acidentes e afogamentos registados todos os anos em praias, rios, albufeiras, piscinas e até nas banheiras de casa, constitui, por si só, um motivo suficientemente forte para que essas preocupações sejam levadas a sério e mereçam uma reflexão estudada e consciente. Vários autores têm demonstrado interesse por esta área da adaptação ao meio aquático, num esforço conjunto de investigação sobre as suas repercussões ao nível do desenvolvimento psicomotor, emocional/afectivo, social e cognitivo, nomeadamente ao nível do trabalho com bebés e crianças.

Damasceno (1994) relembra-nos que o bebé antes de nascer, passou longos meses no ventre materno, mergulhado num meio aquoso muito parecido, na sua composição, com a água do mar. Navarro e Tarrago (1980, *In* Damasceno, 1994) afirmam que é na fase intra-uterina, que o bebé começa a sua familiarização com o meio líquido e desenvolve, mesmo que de forma rudimentar, habilidades motoras aquáticas, que, posteriormente, irão apenas ser aperfeiçoadas. Para Garcia et al. (1999) a especificidade física, psicológica e social, de uma nova experiência realizada no meio aquático por uma criança, contribuirá não apenas para o enriquecimento do seu potencial psicomotor, mas ainda para desenvolver de uma forma harmoniosa, os diferentes aspectos da sua personalidade e da sua capacidade de resposta.

Surgem assim, as aulas de Adaptação ao Meio Aquático para a 1ª infância, vulgarmente designadas por aulas de Natação para Bebés (N.B.)¹, onde bebés e crianças de tenra idade acompanhadas pelos pais, usufruem de actividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento, realizadas numa piscina, sob a orientação de um professor qualificado, num ambiente repleto de alegria e prazer.

¹ Devido à vulgarização do termo "Natação para Bebés", discriminando as aulas de Adaptação ao Meio Aquático com bebés, optámos por utilizá-lo ao longo do trabalho.

Nesta linha de pensamento, pretendeu-se com este trabalho, uma reflexão sobre a prática desta actividade em Portugal. Para concretizar tal objectivo, efectuámos um levantamento de algumas instituições onde são leccionadas aulas de N.B. ao longo do país e abordámos os respectivos professores, no sentido de averiguar a organização institucional e metodológica das aulas e a caracterização do professor que se encarrega desta actividade. Pretendemos também determinar se existem diferenças ao nível das percepções metodológicas e das metodologias utilizadas pelos professores ao longo do país e se as habilitações académicas e a experiência profissional dos professores influenciam essas mesmas percepções e intervenções metodológicas.

O facto de não existirem em Portugal, quaisquer registos sobre: onde se leccionam aulas de N.B., quem são os responsáveis por essa leccionação e o que se faz ao nível da N.B., resume por si só, o interesse deste estudo, contribuindo assim para um levantamento da situação desta actividade ao nível de alguns distritos do país. Deste modo, as informações obtidas permitirão caracterizar um pouco mais, o funcionamento das aulas de adaptação ao meio aquático com crianças até aos três anos de idade e as metodologias adoptadas para esta faixa etária.

A definição da faixa etária da população cuja actividade vamos estudar, respeita as referências da literatura. Barbosa (1999) afirma que existe uma margem mais ou menos consensual, para o início e fim deste tipo de programas de adaptação aquática que ocorrerá entre os 3 - 6 meses de idade e cessará, entre os 24 - 36 meses. Assim, o estudo em questão foi elaborado tendo em conta a abordagem dos professores de "Natação para Bebés" até a idade máxima de 36 meses.

Esta investigação ficou circunscrita a alguns distritos da região norte (Viana do Castelo, Braga, Vila Real e Porto), centro (Coimbra, Santarém e Lisboa) e sul (Setúbal e Faro) de Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira (Funchal). A importância deste trabalho reside no seu cariz informativo e orientador dos resultados. Esta pesquisa justifica-se pela oportunidade de revelar informações importantes que podem ter alguma utilidade para aqueles que integram ou pretendem integrar o corpo de professores que leccionam aulas de N.B. e que seja também um ponto de partida para novas investigações nesta temática.

Consideramos que quaisquer actividades organizadas com crianças, contribuem para a sua educação em geral, pelo que a educação aquática, funciona

como mais um meio e uma acção educativa, que procura a alegria e o prazer de desfrutar o meio aquático. Para Garcia et al. (1999) a aprendizagem meramente de cariz técnica, não faz qualquer sentido quando nos referenciamos ao nível da N.B. Não se pretende formar campeões de natação, mas sim desenvolver na criança uma perspectiva de exploração e de descoberta do meio, visando uma progressiva adaptação ao sabor da sua motricidade espontânea para situações novas e cada vez mais complexas. Sarmiento (1979) diz-nos que, em estudos realizados com crianças de idades muito baixas, ficou provado que estas podem evoluir no meio aquático. Para Dias (1993), o envolvimento líquido no qual o bebé está inserido, constitui um espaço agradável e favorável ao jogo e ao prazer, à liberdade de movimentos, às iniciativas e aos comportamentos de descoberta e de exploração da criança. Segundo Crespo (1993) as aulas de N.B. servem sobretudo para ajudar as crianças a adquirirem autoconfiança, mais autonomia, dominarem os movimentos e saberem controlar vários tipos de situações e emoções. Todas estas aquisições são possíveis devido à presença constante dos pais, num ambiente de jogo e divertimento, sem situações de tensão ou comportamentos forçados que possam gerar angústia ou insegurança. Há, acima de tudo, que respeitar o ritmo de cada criança.

Os pais tornam-se co-responsáveis pelo processo de aprendizagem dos seus filhos, uma vez que são essenciais como fonte de estabilidade emocional e segurança para a criança. Esta toma-se assim disponível para aprender. Encontramos desta forma, um tempo e um espaço inteiramente disponíveis para um intercâmbio de emoções e sensações entre pais e filhos, sob a supervisão e orientação de um professor. Pais e professores devem constituir uma equipa de trabalho sólida, onde a confiança desempenhe um papel importante, visando um único objectivo: uma adaptação feliz ao meio aquático por parte do bebé.

Estes são os principais pressupostos teóricos nos quais nos baseámos para a realização deste estudo. Seguindo esta fundamentação lógica apercebemo-nos de uma realidade complexa que provém de um vasto leque de variáveis, que vão desde os interesses e valores de cariz social, económico e cultural da comunidade em geral, até ao nível das instalações e equipamentos desportivos disponíveis, passando pelas habilitações académicas e específicas dos professores que leccionam aulas de N.B. Tendo em conta estes pressupostos, o nosso problema girará em torno da caracterização das aulas de "Natação para Bebés", que são leccionadas em diversas instituições do país. Para essa caracterização, realizámos um levantamento por meio de questionários aos professores, ao nível das seguintes variáveis:

- **Organização institucional das aulas de Natação para Bebés**
 - Distrito onde é leccionada a aula
 - Frequência semanal das aulas
 - Duração da aula
 - Acompanhante do bebé na aula
- **Caracterização do professor de Natação para Bebés**
 - Género
 - Idade
 - Profissão
 - Habilitações académicas
 - Habilitações específicas na área da Natação para Bebés
 - Experiência profissional
- **Caracterização metodológica das aulas de Natação para Bebés**
 - Objectivos das aulas
 - Papel do professor
 - Papel dos pais
 - Organização metodológica da sessão.

Foi neste sentido que surgiu este trabalho. Para tentar responder a inúmeras questões que se colocam ao nível das práticas de adaptação ao meio aquático e servir como guião caracterizador do que se faz efectivamente nalguns distritos de Portugal, nas aulas de adaptação ao meio aquático com bebés.

Desta forma, as hipóteses que pretendemos confirmar com este estudo, são as seguintes:

- Existem diferenças ao longo das regiões, relativamente às percepções metodológicas e metodologias utilizadas;
- As habilitações académicas dos professores, influenciam as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas;
- A experiência profissional dos professores, influencia as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas.

Da nossa amostra fazem parte 99 professores que leccionavam aulas de adaptação ao meio aquático com crianças até aos 36 meses de idade, no momento do estudo, de instituições dos distritos de Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Porto,

Coimbra, Santarém, Lisboa, Setúbal, Faro e Funchal. Como instrumento de trabalho, usámos o questionário fechado para a recolha dos dados.

No capítulo 1 desta investigação apresentaremos o enquadramento teórico do nosso trabalho, no capítulo 2 explicitaremos a metodologia utilizada e no capítulo 3 faremos a apresentação e análise dos resultados, passando de seguida às conclusões e recomendações. Segue-se-lhes a bibliografia e o instrumento de trabalho em anexo.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A revisão da literatura que se segue destina-se a fundamentar o tema desta investigação, aproveitando o contributo valioso de diversos autores que já reflectiram sobre esta temática.

1 ACTIVIDADES AQUÁTICAS

Tradicionalmente, identificamos as actividades aquáticas, como aulas de natação centradas no processo de ensino-aprendizagem das técnicas de nado, partidas e viragens. No entanto, para que essas aquisições sejam possíveis, é necessário que os alunos tenham adquirido um vasto conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos específicos do meio aquático. Só após uma adaptação ao meio aquático efectiva, é que se reúnem as condições necessárias à aprendizagem de habilidades motoras mais complexas e específicas das diversas actividades aquáticas: Natação Pura, Pólo Aquático, Saltos para a Água, Hidroginástica, entre outras modalidades.

Na opinião de Sanmartín (2001), as práticas aquáticas têm alcançado nos últimos anos, um papel importante no sentido da promoção de um melhor desenvolvimento humano. Seja por questões médicas, educativas, recreativas ou por simples moda social, a natação deixou de ter uma finalidade exclusivamente desportiva, para ser encarada de uma forma educativa e pedagógica, como elemento chave na formação integral do indivíduo.

Surgiram assim várias vertentes da natação, com vista a satisfazer as necessidades de uma população em geral, do bebé ao idoso, do doente ao saudável, passando por todos aqueles que querem beneficiar do prazer das actividades aquáticas, tendo à sua disposição, grandes áreas de intervenção (Cardoso et al., 1998):

- Desportiva: natação pura, pólo aquático, natação sincronizada, saltos;
- Utilitária: salvamento, recreação;

- Saúde e bem-estar: terapêutica, hidroterapia, etc.;
- Formativa/Educativa: escolar.

Hoje em dia, o conceito de saber nadar, mostra-se um pouco diferente do que se tinha no passado. A concepção tradicional conduzia-nos para uma forma de deslocamento no meio aquático, usando as técnicas formais de nado. Actualmente, saber nadar não é apenas saber as técnicas de Crol, Costas, Bruços ou Mariposa, mas mais do que isso, é saber estar no meio aquático com autonomia, é evidenciar uma boa relação com a água e adoptar comportamentos adequados no seio do meio líquido (Barbosa, 1999).

Sarmiento (2001, p. 20) considera que o acto de saber nadar pressupõe um domínio corporal, que permite ao indivíduo confrontar-se com a água sem dificuldades ou constrangimentos, ou seja, mostrar um domínio sobre a respiração (acções inspiração-expiração), o equilíbrio (apoios e posturas) e o deslocamento (propulsão).

Carvalho (1984, p. 25) afirma com segurança, que a fase de adaptação ao meio aquático pretende possibilitar ao indivíduo " ... a permanência na água com à vontade e deslocar-se nela de uma forma consequente ... ". Na opinião do autor, o grau desta adaptação varia ao longo do processo ensino-aprendizagem de acordo com as capacidades de cada aluno e com as experiências motoras vividas e assimiladas por ele, no meio aquático. Esta adaptação implica a resolução de um triplo problema: equilíbrio (ausência de apoios fixos implicam perturbações de equilíbrio), respiração (a respiração perde o seu carácter automático, passando a ser controlada voluntariamente) e propulsão (permite a deslocação no meio aquático), consideradas como componentes básicas inerentes ao acto de nadar. O conceito de adaptação ao meio aquático, não engloba necessariamente a obtenção do mais alto rendimento, num quadro de regras competitivas. Para Sarmiento (2001), a intenção pedagógica da experiência motora aquática, visa essencialmente, habilitar um indivíduo a permanecer dentro de água, a partir de três fases típicas:

- Familiarização com o meio aquático e inibição dos reflexos faciais e respiratórios;
- Aquisição e desenvolvimento de novos equilíbrios (horizontal e vertical);
- Aquisição e desenvolvimento de gestos propulsivos e ritmos respiratórios.

Para Cardoso et al. (1996) a natação e as actividades aquáticas desempenham um papel importante nos processos educativos e de desenvolvimento nas etapas da primeira infância, uma vez que abrangem um vasto leque de possibilidades educativas, utilitárias e lúdico-recreativas.

2 ACTIVIDADES AQUÁTICAS PARA BEBÉS

“Os bebés aquáticos parecem um verdadeiro milagre. E são. Um milagre da Natureza, para o qual todos nascemos dotados. É preciso é saber desenvolver as capacidades que todos trazemos em nós”, são as primeiras palavras de Kara (2000, p. 29), num artigo publicado.

Usualmente assume-se que a adaptação ao meio aquático deverá iniciar-se a partir do momento em que a criança entra no ensino pré-escolar (por volta dos três anos de idade). No entanto é cada vez mais frequente verificar que esse processo de adaptação, se inicia mais cedo, ainda em bebé, nas denominadas aulas de “Natação para Bebés”. Para alguns autores, o termo de “Natação para Bebés” poderá levar a comunidade em geral, a associar esta actividade ao ensino precoce das técnicas de natação pura. Neste sentido, surgiram outras denominações para este tipo de actividade: “Adaptação ao Meio Aquático para a Primeira Infância”, “Natação Precoce”, “Actividades Aquáticas do Bebê”, etc. (Barbosa, 1999, p. 1). A perspectiva metodológica de Franco (1985, *In* Damasceno, 1994, p. 42) utiliza uma nomenclatura própria para caracterizar a natação para bebés – “aprendizagem motora precoce na água”.

De acordo com Cardoso et al. (1998, p. 1), a N.B. é uma vertente da natação que tem sofrido grande desenvolvimento no nosso país, nos últimos anos. Os autores remetem-nos para o cenário global das piscinas portuguesas, onde, segundo as suas palavras “existe quase sempre um programa de intervenção no meio aquático destinado a bebés, promovendo de alguma maneira o seu desenvolvimento global com os consequentes ganhos em termos das várias áreas de desenvolvimento da criança”. Estes programas vão sendo desenvolvidos segundo várias perspectivas e modelos de ensino que, de algum modo, estão adequados aos objectivos propostos para este tipo de actividade. Também Santos (1998) considera que a actividade

aquática desenvolvida com bebés dos 6 aos 36 meses, tem vindo a assistir um grande e rápido crescimento em Portugal, sob a alçada dos mais variados tipos de projectos e metodologias de intervenção.

Os métodos pioneiros caracterizavam-se por serem demasiado austeros, apresentando níveis de aprendizagem e uma posição pedagógica que admitia como normal a separação da criança dos pais, para ser entregue a um professor, assim como a imersão forçada. Nos dias que correm, a possibilidade do enriquecimento motor e exploração do meio por parte das crianças, a afectividade e a total ausência de risco, transmitidas pela presença de um dos pais na água, são as componentes pedagógicas mais aceites. Ao professor cabe o papel de moderador da intervenção dos pais, enquanto estes funcionam como interface pedagógico entre a criança e o professor (Carvalho, 1994).

O processo educativo das actividades aquáticas na primeira infância (até aos três anos de idade) é decididamente estrutural e inequivocamente multidisciplinar, englobando uma vasta gama de áreas de estudo: Psicomotricidade, Psicologia do Desenvolvimento, Pedagogia, Técnicas de Natação, Teorias da Aprendizagem, etc., como nos afirma Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994). Também Santos (1998) refere que os técnicos de N.B. devem ser possuidores de conhecimentos pedagógicos e científicos, nas áreas da natação (processos de adaptação ao meio aquático), do desenvolvimento biológico da criança, da psicomotricidade infantil, do desenvolvimento sócio-afectivo e ainda nas áreas da pedagogia da natação e do processo educativo com este grupo etário específico. Deverá ser ainda uma pessoa calma, sociável, de fácil relacionamento com adultos e crianças, observador, motivado, comunicativo, afectivo, conciliador, disponível e dedicado para a actividade.

Para Magnin (1974) a adaptação ao meio aquático pressupõe uma série de condutas motoras elaboradas pela criança, em resposta a situações variadas e dominadas pela presença da água. Na opinião de Patrício (1998) a N.B. deve ser entendida como um processo educativo baseado num princípio de respeito pelo ritmo biológico de cada criança, cuja metodologia de trabalho deve ser adaptada a cada caso, de acordo com as distintas reacções aos estímulos apresentados. Não devem ser estabelecidos *timings* na evolução da adaptação, nem deve ser promovido o ensino precoce da natação. Segundo Garcia et al. (1999) a aprendizagem meramente de cariz técnico, não faz qualquer sentido quando nos referenciamos ao nível da N.B. Pretende-se desenvolver na criança uma perspectiva de exploração e de descoberta

do meio, visando uma progressiva adaptação para situações novas e cada vez mais complexas.

Camus (1995) diz-nos que o bebé vai manifestando possibilidades de adaptação progressiva, no entanto, antes dos 4 aos 6 anos, não é fisiológica nem psicologicamente possível para a criança, controlar a sua motricidade segmentária para realizar movimentos técnicos definidos. No entanto, para Carvalho (1985), quanto mais numerosas e diversificadas forem as experiências motoras vividas em meio aquático, mais elevado será o grau de adaptabilidade. Segundo Garcia et al. (1999, p. 1) “as condições físicas, psicológicas e sociais desta nova experiência, contribuirão não apenas para o enriquecimento do seu potencial motor e psicomotor, mas ainda para desenvolver de uma forma harmoniosa os diferentes aspectos da sua personalidade. A criança irá revelar-se frequentemente, em outros sectores da sua actividade, mais desperta, mais audaciosa e desta forma, mais bem apetrechada para enfrentar as dificuldades da sua existência futura”.

Vários estudos revelam que o corpo é parte integrante do desenvolvimento intelectual, isto é, a criança aprende o mundo que a rodeia através da acção que exerce sobre ele e pela forma como o percebe (Sarmiento e Montenegro, 1992).

Na opinião de Patrício (1997, p. 25) a construção da motricidade do bebé “não é independente do resto do desenvolvimento da criança. Ela efectua-se em interdependência com a afectividade, a actividade intelectual, o mundo que a rodeia e a sua riqueza, bem como com o encontro com outros seres e coisas”. Assim as aulas N.B. constituem um excelente local para que isso aconteça, uma vez que contém todos os ingredientes fundamentais: pais, filhos, professor, outros pais, outras crianças, água, brinquedos, alegria, carinho, jogo, prazer ...

Kara (2000, p. 38) cita-nos as conclusões de alguns estudos sobre as diferenças no desenvolvimento de bebés que tiveram uma experiência aquática e bebés que não usufruíram dela:

- Um estudo conduzido pelo professor Liselott Diem, na Alemanha, permitiu concluir que os “bebés aquáticos” são mais sociáveis e independentes e, que atingem valores mais elevados nos testes de inteligência;
- Um estudo preconizado por Numminem Pirkko, na Finlândia, demonstrou que os “bebés aquáticos” desenvolvem mais rapidamente as suas

capacidades motoras em áreas como o controlo da posição vertical quando estão sentados, ou que começam a pôr-se de pé mais cedo, embora estas diferenças se esbatam, quando começam a aprender a nadar da forma clássica.

Segundo Dias (1993), o envolvimento líquido no qual o bebé está inserido transforma-se num espaço agradável e favorável ao jogo e ao prazer, à liberdade de movimentos, às iniciativas e aos comportamentos de descoberta e de exploração da criança. Também Sarmiento (2001) faz referência ao processo de exploração e descoberta de sensações (agradáveis e desagradáveis) que a criança vive na água, a partir de movimentos com direcções, intensidades e amplitudes diferentes, que proporcionam interiorizações da sua imagem corporal.

No entanto, o novo ambiente físico e humano que as passa a rodear, pode arrastar consigo numa primeira fase, sentimentos de apreensão e desconforto relativamente às condições do vestiário, do recinto da piscina (fechado, húmido e ruidoso), à temperatura da água e à presença de outras pessoas (crianças ou adultos). Outra forma de transmitir insegurança à criança, é a partir da projecção da própria insegurança do adulto que a acompanha (Sarmiento e Montenegro, 1992). Assim, as aulas de N.B. servem sobretudo para ajudar as crianças a adquirirem autoconfiança, dominarem os movimentos e saberem controlar vários tipos de situações e emoções. Todas estas aquisições são possíveis devido à presença constante dos pais, num ambiente de jogo e divertimento, sem situações de tensão ou comportamentos forçados que possam gerar angústia ou insegurança. Há que respeitar o ritmo de cada criança (Crespo, 1993). Segundo Bernardes (1993, p. 30) este movimento de superação de si própria que emerge da criança, rumo à sua crescente autonomia, só é possível porque ela começa por uma lógica prática, isto é, " ... tem de fazer as coisas", tem de explorar o meio contando com a preciosa ajuda dos seus pais. Também Sarmiento e Montenegro (1992) salientam o facto de que a adaptação ao meio aquático é entendida como uma acção educativa, que deve proporcionar o desenvolvimento global do indivíduo e a sua autonomia, através de uma exploração em segurança, do envolvimento aquático.

Para Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994, p. 26-27), as actividades aquáticas realizadas na primeira infância, funcionam como "agentes educativos", devido ao seu papel formativo e totalizador, proporcionando:

- A aquisição do sentimento de confiança;
- Respostas adaptativas mais adequadas;
- A adequação aos estímulos perceptivomotores no preciso momento evolutivo (período crítico), tornando irreproduzível se oferecido mais tarde com as mesmas características naturais e nas mesmas condições;
- A utilização da base reflexa antes da sua extinção;
- O conhecimento e o domínio progressivo do próprio corpo, facilitando a formação de uma imagem corporal integrada e rica através da percepção sensorial;
- A comunicação entre a criança e o adulto através da linguagem gestual e da acção, como medida prévia para uma comunicação simbólica;
- Estimular a capacidade da criança para enfrentar o risco e tolerar o fracasso, como elementos comuns a toda a aprendizagem, bem como a sua disponibilidade em conviver com o medo, como um sentimento não envergonhante do erro, mas sim, como um facto previsível, corrigível e estimado como factor de progresso.

No entanto, a falta de estudos exaustivos sobre o tema da Natação para Bebés, leva Damasceno (1994) a afirmar que ainda não é possível garantir que, simplesmente pelo facto de uma criança ter vivenciado experiências aquáticas enquanto bebé, essa criança apresentará maior facilidade que outra (que não tenha tido essa experiência) em desempenhar, posteriormente, tarefas com elevado grau de complexidade que envolvam o uso de coordenações motoras refinadas. Seguindo a mesma ordem de ideias, Franco (1985, *In* Damasceno, 1994) salienta que a auto-suficiência, a melhoria nas tarefas escolares e a acentuada capacidade para resolver conflitos pessoais, são meramente observações subjectivas, fruto das manifestações de pais e professores. Contudo, segundo Damasceno (1994, p. 40) não existem dúvidas de que o ensino da N.B. só é “ ... bem sucedido, quando os objectivos do professor coincidirem com os reais interesses e necessidades da criança, sempre interrelacionados ao seu processo de maturação”.

Para Berger et al. (1987) os objectivos gerais das actividades aquáticas com crianças, são: a descoberta do meio, a adaptação a esse meio, a socialização/comunicação e por fim a autonomia. Para os autores, as sessões na piscina permitem contactos sociais diferentes, uma multiplicidade de experiências motoras, novas sensações, a invenção de soluções para os problemas encontrados,

uma noção do risco, tudo isto para uma progressiva conquista da autonomia. Para Sarmiento e Montenegro (1992) o grande objectivo da estimulação precoce da natação em bebés, visa pura e simplesmente a adaptação da criança à água, por outras palavras, permitir ao bebé mais uma adaptação, proporcionar à criança mais uma experiência que a exercite e que ao mesmo tempo, lhe confira uma competência específica: conhecer o meio aquático, conhecendo-se a si própria.

2.1 Faixa etária

Como o próprio nome indica, as aulas de N.B. destinam-se a uma população alvo com idades muito baixas, contudo, parece não existir uma opinião generalizada, quanto à idade indicada para o início e o termo da frequência destas actividades. No entanto, existe uma margem mais ou menos consensual, para o início e fim deste tipo de programas de adaptação aquática que ocorrerá entre os 3 - 6 meses de idade e cessará, entre os 24 - 36 meses (Barbosa, 1999).

Franco (1985, *In* Damasceno, 1994) considera que a partir do nascimento, o recém-nascido pode iniciar a adaptação ao meio aquático em piscina. Depelseneer (1989) refere as duas semanas de vida para o início de sessões normais de ensino em piscina. Ahr (1994) assinala as 6 semanas de vida como o momento ideal para o início das actividades aquáticas, considerando o final do primeiro ano de vida, como já sendo demasiado tarde para o seu início. Dmitruk (1981) descreve que na piscina russa de Malyutka, os bebés iniciam as actividades aquáticas entre as 2 semanas de vida e os 3 meses. G. Azemar (1976 a) propõe que crianças entre os 2 meses e os 3 anos iniciem as actividades aquáticas acompanhadas e guiadas pelos pais. Hicks (1985) propõe o mesmo mas a partir dos 3 meses de idade. Fouace (1979) refere os 3 ou 4 meses para que o banho do bebé possa fazer-se numa piscina, sob a responsabilidade de um educador, que terá como função, ensinar fases sucessivas de exercícios, no sentido da aquisição de uma estabilidade na posição de flutuação, caracterizando a primeira etapa de uma autonomia aquática. Patrício (1998) refere a idade dos 3 meses para se dar início às actividades aquáticas com bebés. Também Velasco (1994) é da opinião que o trabalho com bebés pode ser iniciado aproximadamente aos 3 meses de idade, pois considera que neste período o bebé já possui um bom número de anticorpos (os seus e os da própria mãe) e já sustenta melhor a sua cabeça, permitindo desta forma, um melhor transporte do bebé na piscina e um melhor manuseamento do seu corpo por parte da mãe ou pessoa que o

acompanha. Também Rebellato e Conceição (1989, *In Damasceno, 1994*) referem os 3 meses como a idade indicada para o início das actividades em meio aquático, justificando esta posição, segundo dados observados da clínica pediátrica e do desenvolvimento motor da criança:

- É a partir deste período (3 meses) que o bebé começa a possuir um razoável grau de sustentação do corpo;
- No terceiro mês de idade, o bebé já é capaz de sustentar com firmeza a cabeça na linha média do corpo (simetria corporal) na posição de sentado, apresentando equilíbrio suficiente para permitir fixar os olhos em objectos, observar as mãos à sua frente e olhar aspectos do ambiente à sua volta.

Camus (1995) não aconselha o início das actividades aquáticas com bebés com idades inferiores a 4 meses. Os autores Navarro e Tarrago (1980, *In Damasceno, 1994*), integram a adaptação ao meio líquido por parte do bebé de uma forma gradual:

- A partir das primeiras duas semanas de vida até aos dois meses de idade, iniciam-se os primeiros contactos com o meio líquido, numa banheira portátil, tendo os pais como professores, dando tempo para que a cicatrização do umbigo se processe completamente;
- A partir dos 4 meses e até aos 6 meses de idade, o processo de adaptação desenvolve-se de forma semelhante, mas na banheira familiar, tendo ainda os pais como principais agentes de ensino;
- Após os 6 meses e até o final do primeiro ano de vida, o bebé continua o processo de familiarização com a água, agora numa piscina, passando a ser atendido por um professor especializado;
- A partir dos 12 meses até aos três anos, as aulas decorrem de forma idêntica, aumentando apenas a sua duração (20 a 30 minutos, no máximo).

Sarmiento e Montenegro (1992) assinalam os 6 meses como altura ideal para se iniciarem as primeiras experiências na adaptação aquática em bebés, assim como Cardoso et al. (1996). Sarmiento (2001, p. 41) justifica que a actividade deve iniciar-se durante o primeiro ano de vida, possibilitando assim, " ... menores efeitos de transferência negativa das experiências realizadas em meio aéreo ... ", já que a criança, vem no seguimento de um conjunto de experiências realizadas em meio

aquoso – vida intra-uterina. Também Coursière (1973) refere os 6 meses de idade, justificando que a esta idade as principais maleitas (cólicas, choros, irritabilidade) estão ultrapassadas, a criança já dorme e come regularmente. Contudo é adepto de uma adaptação progressiva a partir da sua pequena banheira e aos 3 ou 4 meses, a criança deve passar para a banheira familiar.

Barbosa (1999) justifica a indefinição do início das actividades, por diversos motivos:

- Em primeiro lugar, a necessidade do bebé aumentar um pouco de peso, antes de começar a frequentar as actividades aquáticas, prevenindo assim, estados de hipotermia (frequentes em águas com uma temperatura relativamente baixa);
- Em segundo lugar, dar tempo para que o sistema imunitário do bebé se desenvolva, antes de passar a frequentar um meio propenso à contracção de diversos tipos de problemas de saúde, como são os de foro virulógico, bacteriológico ou micótico.

Relativamente ao momento ideal para mudar de metodologia e princípios de trabalho com os bebés, são referidos os 24 - 36 meses, como um momento de transição do desenvolvimento motor da criança - da fase dos movimentos rudimentares (preensão intencional, gatinhar e andar) para a fase dos movimentos fundamentais (correr, saltar, lançar, agarrar, etc.), devendo, desta forma, acompanhar-se o desenvolvimento da criança, com propostas de trabalho diferentes e adequadas (Barbosa, 1999).

2.2 Duração da aula

Velasco (1994, 2001) considera que 30 minutos de aula são suficientes para crianças até os 3 anos de idade. Sugere ainda que, para os bebés até aos 3 meses, as aulas tenham uma duração de 10 a 15 minutos, aumentando progressivamente para 30 minutos. Para Navarro e Tarrago (1980, *In* Damasceno, 1994), as sessões aquáticas diárias na banheira portátil do bebé até aos 2 meses de idade, devem durar apenas 2 a 3 minutos, atingindo 5 minutos somente por volta dos 2 meses. Dos 4 aos 6 meses, a duração do banho na banheira familiar poderá ir até aos 15 – 20 minutos. Só a partir dos 6 meses é que estes recomendam a entrada do bebé na piscina (de

preferência coberta) com aulas entre 15 a 20 minutos. Depois do primeiro ano de idade e até ao final do segundo, as aulas de piscina poderão ter a máxima duração de 20 a 30 minutos. Ahr (1994) refere os 15 minutos para os principiantes, sendo aumentado progressivamente este tempo (até 30 ou 45 minutos no máximo), desde que a criança mantenha uma sensação de prazer dentro de água. Para Vallet (1974) a duração da sessão depende dos seguintes factores:

- Idade da criança (quanto mais jovens, menor duração deverá ter a aula);
- Temperatura da água (entre os 27°C e os 29°C, aulas de 10 a 12 minutos; entre os 30 e os 34°C, durações de 15 a 30 minutos);
- Nível de adaptação aquática (os deslocamentos permitem o aquecimento muscular pelo que a criança não arrefece tão rapidamente);
- Disposição do momento (o aparecimento de um dente, pode perturbar o comportamento da criança na água);
- Aparecimento de sinais de alarme (choros, tremores sobretudo do maxilar inferior, aparecimento da manchas vermelhas).

Assim, parece haver um certo consenso entre os diversos autores, de que a duração da sessão deve limitar-se no máximo, a 30 a 45 minutos, no entanto, esse tempo poderá variar, uma vez que, bebés da mesma idade podem reagir de forma diferente a este factor. O aparecimento de qualquer sinal de inadaptação ou de mal estar, deve condicionar a duração da aula. O bebé deve sair imediatamente da água sempre que apresentar sinais de resfriamento (lábios e/ou membros azulados, tremores do maxilar inferior) e providenciar-se formas para o seu aquecimento.

2.3 Frequência das aulas

Vallet (1974), Timmermans (1975) e Ahr (1994) assinalam a assiduidade de uma aula por semana, como o mínimo desejado para este tipo de trabalho. Na opinião de Velasco (1994), para que se verifique um retorno positivo mais rápido das conquistas do bebé na água, este deverá frequentar as aulas de N.B., no mínimo, duas vezes por semana.

2.4 Número de alunos

Patrício (1998) sugere um número reduzido de bebés por sessão, uma vez que o número exagerado de crianças gera um ambiente agitado de vozes, choros e ondulações na água que irritam e cansam mais facilmente o bebé. O autor relembra-nos ainda que a presença de cada bebé, implica a participação de mais duas pessoas – o pai e a mãe. No trabalho proposto por Velasco (1994), com bebés até aos 2 anos, cada professor deverá ter a seu cargo, no máximo, 6 bebés (com as respectivas mães), no sentido de proporcionar uma correcção adequada à intervenção das mães e obter um ambiente agradável para todos. A partir dessa idade e até aos 3 anos, a autora sugere um máximo de 4 crianças (sem a companhia das mães) por professor, no intuito de haver um melhor acompanhamento do desenvolvimento de cada uma e salvaguardar a segurança do trabalho efectuado.

2.5 Caracterização da estrutura física da piscina

A estrutura física da piscina deverá estar adaptada à população que a utiliza. Por exemplo: uma piscina que permita a criança andar dentro de água, conceder-lhe-á uma maior liberdade e autonomia de movimentos. Neste caso específico da N.B., a autora Velasco (1994) sugere que as piscinas tenham:

- Balneários que permitam a mudança de roupa, num ambiente aquecido, no sentido de não sujeitar as crianças, a mudanças drásticas de temperatura;
- Uma casa de banho especial, que facilite a oportunidade da criança aprender a controlar as suas necessidades fisiológicas e a não realizá-las na piscina;
- Material pedagógico adequado ao nível de desenvolvimento dos bebés.

Também Carvalho (1994) sugere que as instalações da piscina devem proporcionar conforto aos seus utentes, salientado a questão da ausência de correntes de ar. Patrício (1998) aconselha piscinas com dimensões reduzidas e ambientes calmos no trabalho com bebés, uma vez que estes assustam-se com maior facilidade em piscinas de grandes dimensões e com ambientes agitados. Ahr (1994) salienta a boa qualidade da água, o ambiente tranquilo e piscinas de reduzidas dimensões. Hicks (1985) refere a importância dos ambientes calmos, com música ambiente com temas infantis e a presença de brinquedos familiares ao bebé.

Relativamente ao tratamento da água, Velasco (1994) considera que a água da piscina onde são realizadas aulas de N.B., deverá ser bem tratada, se possível, com uma análise bacteriológica da água, realizada no mínimo, semestralmente. Camus (1995) faz referência ao tratamento da água, como o objectivo prioritário para a diminuição dos riscos de infecção ou contágio de doenças. Este processo compreende a pré-filtração (limpa as grandes impurezas da água: cabelos, objectos vários, etc.), a filtração (eliminação de matérias de turvam a água) e a desinfecção (adição de uma certa quantidade de desinfectantes como o cloro, o bromo, o ozono, ou outros), de modo a obtermos uma água aceitável, em termos de condições de higiene e saúde pública. Langendorfer (1986) salienta que apesar de haver poucas evidências de que crianças pequenas que frequentem piscinas estejam mais susceptíveis a doenças, o autor refere a importância de se respeitarem alguns princípios de higiene, tais como: controlar os níveis de cloro, de pH e de circulação de água. Recomenda também que indivíduos com sinais óbvios de doença (nariz congestionado, febre) sejam excluídos temporariamente das sessões. Também Vanparijs, P e Vanparijs, A. (1968) e Fouace (1979 b) referem a desinfecção adequada da água das piscinas, como uma preocupação fundamental, afim de se eliminarem algas e espécies de bactérias nocivas, que se reproduzem muito mais rapidamente em águas aquecidas (como é o caso da água das piscinas com bebés). Recomendam uma filtragem contínua da água da piscina, em cada 4 horas, o uso de floculante para remoção de partículas que se encontram em suspensão na água e no fundo e a desinfecção para eliminar bactérias nocivas com produtos químicos, como o cloro, o bromo ou o ozono.

O médico pediatra Flores (2001) refere que a qualidade da água das piscinas depende de factores humanos (dos seus cuidados higiénicos), técnicos (condições de tratamento e desinfecção das águas) e de projecto (normas de funcionamento da piscina).

2.6 Material didáctico-pedagógico

Carvalho (1994) e Vallet (1974) fazem referência ao uso de brinquedos coloridos e flutuantes de forma a constituírem um elemento apelativo e intermediário para as explorações na água. Também Langendorfer e Bruya (1995) dispensam bastante atenção, ao material e equipamento acessório ao trabalho com crianças. Recomendam grandes peças/estruturas de equipamento aquático, garantindo a sua eficácia sobre o interesse e motivação das mesmas para a exploração do meio e para

novas conquistas aquáticas. Simultaneamente, fazem referência a pequenos equipamentos específicos (instrumentos de flutuação, de ajuda ao deslocamento na água, brinquedos que distraiam e motivem os bebês, etc.), que devem ter cores e tamanhos atractivos e serem adequados em termos de segurança para os bebês.

O uso de instrumentos de flutuação (exemplo: braçadeiras), são alvo de alguma controvérsia, na medida em que a criança pode ficar dependente deles, no entanto, na opinião de Sarmiento e Montenegro (1992), a utilização de braçadeiras pode ser muito útil, se usadas com as devidas precauções, não descurando a supervisão constante por parte dos pais. Estes meios auxiliares de flutuação proporcionam uma grande capacidade de movimento e exercitação, novas formas de jogo (sem imersões constantes), possibilitando uma maior autonomia motora à criança e uma maior segurança para os pais. Já nos anos 70, Coursière (1973) era adepto de instrumentos que auxiliavam a flutuação dos mais pequenos, uma vez que estes favorecem um apoio físico e psicológico à criança aumentando-lhe a confiança para novas conquistas. Contudo, estes instrumentos vão sendo esvaziados à medida do progresso da criança.

2.7 Caracterização do meio aquático

O meio no qual se realizam as aulas de N.B. (meio aquático), possui características particulares, diferentes das do meio terrestre. São essas particularidades que permitem ao bebê conquistar novos mundos de prazer.

O princípio de Arquimedes estabelece que, quando um corpo é submerso na água, é exercida sobre ele, uma força de impulsão igual ao peso do líquido que foi deslocado. Tendo em conta que a densidade relativa da água é aproximadamente de um, todo o corpo com densidade relativa menor que a unidade, pode flutuar. A densidade de cada pessoa varia de acordo com a sua constituição física e idade (Velasco, 1994).

Os corpos na água estão sujeitos a duas forças opostas, gravidade e impulsão hidrostática e manter-se-ão em equilíbrio e sem movimento, se as forças actuarem com a mesma intensidade mas com sentidos opostos. No entanto, quando as forças são desiguais e com sentidos diferenciados, os corpos entrarão em movimento (Velasco, 1994). Segundo Crespo (1993), o meio aquático, reduzindo o papel da força

da gravidade, possibilita que a criança execute movimentos e assuma comportamentos que de outro modo lhe estariam vedadas. Também Velasco (1994) revela que o meio aquático atenua a função da gravidade, permitindo, por exemplo, que pessoas portadoras de deficiências motoras, atinjam na água, uma profunda sensação de liberdade e sintam a sua auto-estima e auto-confiança aumentadas, enquanto que, em terra, a gravidade as aprisiona e as impede de se locomoverem com autonomia.

A diferença de fricção da pele do corpo no ar para a água, é consideravelmente maior, pelo que os movimentos no meio aquático são realizados com maior dificuldade do que em meio terrestre, requerendo um gasto energético maior e um ritmo de realização de movimentos, menor (Velasco, 1994).

A Lei de Pascal determina que a pressão hidrostática a uma profundidade constante, é igual em qualquer corpo que se encontre em posição horizontal. A pressão aumenta com a profundidade e com a densidade da água. Para que a execução dos movimentos seja facilitada, é necessário que o corpo se encontre na posição horizontal, diminuindo, desta forma, a resistência à água. O alongamento dos segmentos corporais e a utilização de alguns materiais, também favorecem a velocidade de execução dos movimentos dentro de água (Velasco, 1994).

A temperatura da água exerce uma influência muito grande sobre a motivação, o tipo de trabalho e o relaxamento dos indivíduos. Devemos estar atentos sobretudo quando lidamos com bebés nas aulas de adaptação ao meio aquático, uma vez que estes são muito mais sensíveis às mudanças de temperatura, sendo o seu desempenho motor, quase relacionado directamente com este factor (Velasco, 1994). A água conduz o calor através do corpo mais rapidamente que o ar, pelo que na água o corpo arrefece muito mais depressa, do que fora dela (Langendorfer e Bruya, 1995). Assim devemos redobrar a nossa atenção sobre a temperatura da água da piscina e o seu efeito sobre a criança.

Se exceptuarmos as metodologias de Tcharkovski, partidário das actividades em águas frias, todos os outros autores defendem que a temperatura da água das banheiras e das piscinas, sejam relativamente elevadas (32°C e jamais inferior a 27°C). O bebé não está preparado para adaptar-se ao frio como o adulto. Dispõem de uma pele mais fina e altamente irrigada por uma rede de capilares, que favorece a perda de calor (Camus, 1995). Por esta mesma razão, Fouace (1979 b) recomenda

que a temperatura da água das piscinas onde são leccionadas aulas de N.B. deva rondar os 30°C. Vallet (1974) salienta que a temperatura da água nunca deve ser inferior a 27°C. Gilbert et al. (1990) recomendam temperaturas entre os 28°C e os 30°C.

Magnin (1974), Carvalho (1994), Velasco (1994) e Ahr (1994) recomendam a temperatura de 32°C para o trabalho com bebés, considerando que é a temperatura ideal para proporcionar sensações agradáveis e favorecer a descontração. Obeso (1992) recomenda que a temperatura da piscina ronde entre os 30°C e os 32°C. Para Depelseneer (1989) entre os 30°C e os 31°C. Para G. Azemar (1973) a temperatura deve rondar os 32°C nos meses de inverno e descer até aos 26°C nos meses de verão. Já Coursière (1973) não recomenda a presença de bebés de 6 meses na piscina a menos que a temperatura da água ronde os 35°C.

3 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

3.1 O recém-nascido

Segundo pesquisas efectuadas por Kara (2000), já em 1778 tinham sido observados recém-nascidos a flutuar de costas, tranquilamente, nos riachos mornos e lagoas das ilhas havaianas e nos dias que correm, ainda é possível observar bebés de algumas tribos africanas que vivem ao longo do Rio Congo a nadar alegremente, muito antes de conseguirem andar em terra firme.

Se voltarmos um pouco atrás na vida do bebé, apercebemo-nos que ele passou nove meses dentro de uma “piscina uterina”, num ambiente protegido, aquecido e alimentado. Segundo G. Azemar (1974) as primeiras etapas da motricidade produziram-se no ventre materno. Entre o segundo e o quinto mês de gestação, o feto começa a organizar os seus movimentos numa condição excepcional de existência, numa espécie de vida em aquário. Damasceno (1994) lembra-nos que o bebé antes de nascer, passou nove meses no ventre materno, mergulhado num meio aquoso muito parecido, na sua composição, com a água do mar. Navarro e Tarrago (1980, *in* Damasceno, 1994) afirmam que é na fase intra-uterina, que o bebé começa a sua familiarização com o meio líquido e desenvolve, mesmo que de forma rudimentar, habilidades motoras aquáticas que, posteriormente, irão apenas ser aperfeiçoadas. Luque (1995) e Júnior (1987) dizem-nos também, que o prazer que a

água desperta na criança remonta da sua vida intra-uterina. Nesse período (desde a sua concepção até ao nascimento), a par de um desenvolvimento do sistema nervoso ocorreu também uma actividade motora.

Patrício (1997, p. 17 a 19) faz referência à existência de quatro “envelopes” internos que envolvem o feto durante a sua gestação no ventre materno (líquido amniótico, saco amniótico, útero e parede abdominal) e que lhe confere um abrigo protector. Após o nascimento, o bebé perde todos esses “envelopes” e, conseqüentemente, o sentimento de protecção que eles lhe conferiam. No entanto, o autor refere que a voz, os braços e o instinto da mãe, vão recriar à volta do bebé, um “envelope” externo que lhe conferirá novamente essa sensação de segurança. Alvito (2001) salienta que após o nascimento, a estimulação táctil diária (nomeadamente, a massagem) é fundamental para o desenvolvimento sensório-motor do bebé, pelo que não deve ser esquecida por todos aqueles que lidam com crianças durante a primeira infância. Refere ainda que os efeitos fisiológicos da sua privação, bem como os benefícios do contacto físico com o bebé estão bem descritos na literatura, nomeadamente na investigação realizada pelo “*Touch Research Institute*”.

Para Dias (1993, p. 13), depois de uma vida em aquário no ventre materno, a “... água é encarada como um meio capaz de trazer à criança um campo experimental repleto de experiências sensório-motoras novas, nascidas de um espaço com outras dimensões”.

Carvalho (1994) refere que o feto no período pré-natal, encontra-se num meio líquido – líquido amniótico – e que, na opinião de alguns médicos, a saída do ventre materno pode representar um trauma para a criança. Surgem assim experiências de partos em que a água constitui um elemento preponderante, como forma de amenizar esse choque, dando origem a métodos que preconizam a imersão do recém-nascido pouco tempo depois do nascimento, outros, onde a parturiente é imersa na água durante a dilatação e outros ainda mais audazes, em que o nascimento é efectuado no mar a dois metros de profundidade. Depelseneer (1989) para além de descrever todos os passos de uma preparação pré-natal aquática (incluindo o parto), salienta também o retorno do recém nascido, ao mesmo ambiente onde foi criado durante os nove meses de gestação – meio líquido, afim de ver renascer a memória das múltiplas posições fetais intra-uterinas. Também Timmermans (1975) faz referência aos nove meses vividos pelo feto num mundo aquático no interior do ventre materno. Para a

autora, a associação que a criança faz entre a água e o bem estar que sente, pode ser mantida e reforçada por uma reintrodução nesse elemento tão prazeroso.

3.1.1 Actividade reflexa

Num estudo realizado por McGraw (1939, *In Erbaugh, 1986*), observa-se a existência de três fases de adaptação ao meio aquático por parte dos bebés: reflexiva, desorganizada e voluntária.

Brandão (1984, *In Damasceno, 1994*, p. 28), define reflexos como uma série de “movimentos inconscientes executados imediatamente como reacção a um estímulo determinado; neles, o estímulo captado pelos receptores sensoriais, chegando aos centros nervosos, dos diferentes níveis do sistema nervoso, provoca directamente a resposta motora. São, em geral, movimentos muito simples e executados inteiramente independentes da nossa vontade. São inatos e não precisam de aprendizagem para a sua produção, embora a experiência os aperfeiçoe”. Damasceno (1994) refere que os reflexos estão enraizados no processo de maturação do bebé podendo estes, desenvolverem-se, modificarem-se e adaptarem-se às circunstâncias do momento, do meio, da saúde geral da criança, da sua idade e do seu estado emocional. À medida que o desenvolvimento cortical se processa (próprio da evolução da criança e da maturação do seu sistema nervoso), verifica-se que os estímulos que desencadeiam os reflexos vão provocando respostas cada vez menos automáticas. Da mesma forma, os esquemas de acção oriundos da experiência adquirida pela criança em exercitar os reflexos que lhe são próprios num dado momento evolutivo, facilitarão o desenvolvimento das actividades psicomotoras voluntárias. É pois a partir das actividades reflexas, inatas e não intencionais, que a criança aprenderá a executar todas as suas futuras acções. Sem elas, o bebé não poderá iniciar as experiências necessárias ao desenvolvimento da sua motricidade.

Num estudo realizado por McGraw (1939, *In Kara, 2000*, p. 34) - *Swimming Behavior of the Human Infant*, incidindo sobre uma pesquisa com 42 bebés durante os seus primeiros dois anos e meio de vida, definiram-se três fases de desenvolvimento:

- No primeiro mês de vida: os bebés mostravam movimentos rítmicos de pernas e de braços, como se quisessem nadar e suspendiam

automaticamente a respiração, quando eram colocados com a cara virada para baixo na água. Mostravam-se perfeitamente tranquilos, abriam com alguma frequência os olhos debaixo de água e, se fossem completamente submergidos, “nadavam” (reflexo natatório);

- Depois dos quatro meses de idade: os padrões de comportamento alteravam-se. Os movimentos tornavam-se menos coordenados e mostravam insatisfação quando eram deitados na água com a cabeça para baixo, cuspiam água e viravam a cabeça à procura de algum adulto que os pudesse socorrer da situação;
- No segundo ano de vida: os bebés recuperavam movimentos organizados que pareciam ser intencionais, visando alcançar a borda da piscina.

Kara (2000) esclarece-nos que nos primeiros meses de vida, os reflexos do bebé são comandados por uma parte primitiva do cérebro, mas à medida que o neo-córtex se vai desenvolvendo, vai assumindo o controlo dos comportamentos e suprimindo as reacções instintivas. Assim se explica a fase que medeia os quatro meses e os dois anos de idade, caracterizada por movimentos desorganizados e desorientados, resultantes da transição destes dois mecanismos. O neo-córtex vai sendo capaz de inibir a área instintiva do cérebro, mas ainda não é suficientemente maduro para conseguir a supremacia e estabelecer reflexos ordenados.

Vários autores descrevem os reflexos arcaicos com que a criança nasce: reflexo de Grasping (cerrar a mão em volta de um objecto), reflexo da marcha automática (início de uma marcha automática quando o bebé é colocado em pé, com os pés em contacto com o solo), reflexo natatório (mexer energicamente as pernas como que a nadar, quando se encontra dentro de água), reflexo do bloqueio da glote (bloqueio das vias respiratórias quando dá goles no *biberon* ou quando mergulha), reflexo de Moro (perante um estrondo, o bebé assusta-se, abrindo os braços e as pernas e fechando-os lentamente), reflexo tónico-cervical (quando o bebé se encontra em posição ventral, por vezes levanta a cabeça) (G. Azemar, 1974, 1976 b, 1988; Patrício, 1997). Também Sarmiento e Montenegro (1990) fazem referência a esses reflexos arcaicos que permitem à criança algumas reacções motoras. Relativamente ao nado automático, G. Azemar (1973) defende que este reflexo demonstra uma potencialidade que só espera a ocasião para se exprimir e que irá desaparecer a breve prazo se não for estimulada. Este reflexo é caracterizado pela extensão e flexão de braços e pernas com o acompanhamento de torção lateral do tronco, quando se coloca a criança na água. No entanto a criança é incapaz de levantar a cabeça com a

intenção de inspirar (Myrtha McGraw, 1935 e 1939, *In* Sarmento e Montenero, 1992). Segundo Langendorfer (1986), o reflexo de bloqueio da glote (inicialmente é um reflexo inconsciente), pode tornar-se relativamente voluntário a partir dos 6 meses. No entanto, este reflexo pode ser dominado, perturbado por fenómenos emocionais (reações de medo ou ansiedade perante a água).

Brandão (1984, *In* Damasceno, 1994) caracteriza as conquistas empreendidas pelo recém-nascido ao longo do desenvolvimento da sua motricidade. As principais actividades do recém-nascido são actos reflexos, inatos, constituídos por um pequeno número de movimentos mais ou menos estereotipados, não adaptados a fins determinados e sempre executados por movimentos em massa (movimentos que envolvem o uso de grandes massas musculares).

De acordo com Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994), a actividade reflexa com o que o bebé nasce, irá facilitar a aprendizagem de habilidades realizadas na água e também fora dela. Para Zylberberg (1992), logo após o nascimento, o recém-nascido está receptivo ao mundo que o rodeia através das sensações que os seus sentidos apreendem: ver, cheirar e tocar, são para o bebé, os meios pelos quais ele irá aprender.

3.2 Desenvolvimento psicomotor do bebé

G. Azemar (1973) refere que o comportamento motor implica a intervenção permanente de um processo de captação e tratamento de informações que ocorre desde a nascença e que se aperfeiçoa em função das experiências motoras realizadas. Uma gama de situações variadas e doseadas, permitem possibilidades de movimento que, por ensaio e erro, levam a criança a uma progressiva maturação do seu comportamento motor. O mesmo autor salienta a importância da actividade motora da criança, para a construção dos sistemas de tratamento de informação externa. G. Azemar (1976 a) refere ainda que, os primeiros seis anos de vida de uma criança, representam a idade de ouro para a adaptabilidade, conseguida em função das situações activas que lhes são propostas. Obeso (1991) também faz referência ao facto de que no desenvolvimento da motricidade da criança, as experiências vividas por ela durante o seu primeiro ano de vida representam, conjuntamente com o processo de maturação do organismo, um dos pilares sobre os quais se constrói toda a capacidade motora do adulto.

Velasco (1994) relembra-nos que a aprendizagem da natação pelo ser humano não está inscrita no seu código genético, ao contrário do que se verifica com outras espécies, nomeadamente com os peixes e os anfíbios, cujo *habitat* preferencial lhes conferiu adaptações específicas. No ser humano, o contacto com o meio aquático, ora serviu de fonte de sobrevivência e de subsistência, ora de angústia ou de ameaça mortal.

Os dados científicos são ainda pouco claros no que respeita ao ser humano e à sua adaptação ao meio aquático, apesar de toda a sua habituação ao líquido amniótico durante o seu desenvolvimento intra-uterino, do reflexo natatório evidenciado pelos recém-nascidos e de algum êxito em partos de imersão total. Apesar de todas estas aquisições, o homem continua a precisar de " ... algum tempo para aprender a nadar, necessitando de uma maturação neurológica e emocional para poder dominar automaticamente um meio específico diferente do seu.

A capacidade de adaptação de um sujeito ao meio líquido, traduzido na solicitação ou inibição dos novos esquemas de acção e de independência, depende também da forma conjugada como se realizam os movimentos respiratórios e espaciais. Para que a integração sensorial seja efectiva em meio aquático, as informações sensoriais terão que ser processadas no cérebro do bebé (Velasco, 1994, p. 44).

Os sentimentos que a criança experimenta, dão informações ao cérebro sobre a água e condições envolventes e conseqüentemente, sobre as respostas corporais na sua interacção com o meio aquático. Em termos neurofuncionais, a aprendizagem da natação, rege-se pelos mesmos processos cerebrais que consubstanciam qualquer outro tipo de aprendizagem. O cérebro do bebé é bombardeado constantemente por informações que terão de ser organizadas adequadamente em termos de "tráfego" neurológico, sob pena de verificar-se um "engarrafamento" de informações desorganizadas, produzindo um comportamento aquático inadequado e desajustado (Velasco, 1994, 44-45). Para Júnior (1987) as actividades realizadas na água, facilitam o aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, da coordenação motora e da linguagem.

Da mesma forma, Damasceno (1994) refere que aprenderá melhor e num menor intervalo de tempo, aquela criança que dispuser de todos os seus sentidos disponíveis à recepção de informações provenientes das estimulações ambientais e pelas proporcionadas nas actividades em meio aquático, sendo estas informações

transportadas pelas vias sensoriais até ao cérebro. Os sentidos da criança estão preparados desde o nascimento para captar e responder a estímulos. Relativamente ao sistema visual, existem alguns factores (que se modificam em função da idade da criança) que irão afectar os estímulos para os quais será dirigida a atenção do bebé. São eles:

- Quantidade de contorno, movimento e intensidade do estímulo

De acordo com Faw (1981, *In* Damasceno, 1994, p. 22), até aos dois meses de idade, a atenção de um bebé é atraída pela intensidade de um estímulo (brilho), pela quantidade de contorno (mudança de brilho) e pela presença do movimento no objecto (mudança de posição). Damasceno salienta também que, as capacidades perceptivas de um bebé, modificam-se com a idade, particularmente o sistema visual. Assim sendo, as características de um estímulo que atraem a sua atenção, também se alteram.

- Familiaridade com o estímulo

Bebés com 4 meses de idade, prestam maior atenção a estímulos que sejam semelhantes a objectos com os quais já estejam familiarizados, isto é, objectos com os quais a criança já teve alguma experiência e contacto (Faw, 1981, *In* Damasceno, 1994, p. 23).

No que respeita ao sistema auditivo, Damasceno (1994) refere que o som é um elemento de extrema importância na vida do homem. Desde a sua concepção, a criança encontra-se envolta de um ambiente sonoro, já que durante a sua gestação no ventre materno, os líquidos que a rodeavam e protegiam, produziam ondas sonoras em função dos seus movimentos.

O desenvolvimento motor da criança respeita um processo contínuo e evolutivo, caracterizado por diversas fases com particularidades específicas (Faria, 1994):

- Fase dos movimentos reflexos;
- Fase dos movimentos rudimentares;
- Fase dos movimentos fundamentais;
- Fase dos movimentos especializados.

Cada uma destas fases depende da qualidade e quantidade das conquistas da fase anterior, isto é, está dependente da qualidade da estimulação e das condições do contexto existentes na fase anterior. A autora lembra-nos que o desenvolvimento motor tem início nas primeiras manifestações intra-uterinas e que essa mobilidade fetal que ocorre antes do nascimento, acompanha todo um processo de maturação, permitindo a construção e o aperfeiçoamento das principais estruturas motoras, a par e passo do desenvolvimento do sistema nervoso central (Faria, 1994).

Segundo Morgado (1995), desde o nascimento até ao momento da aquisição da linguagem, o movimento constitui a maioria dos comportamentos da criança. É através dele que o bebé faz as suas primeiras conquistas e descobertas acerca do mundo exterior, descobrindo-se, simultaneamente, a si próprio. Para Faria (1994), as principais transformações dos primeiros tempos de vida, dizem respeito ao abandono progressivo dos mecanismos reflexos (em que o organismo reage sempre de modo semelhante, a estímulos idênticos) para um padrão de respostas motoras cada vez mais plásticas e adaptadas a meios de grande incerteza, repletos de estímulos novos ou apresentados em novas condições – fase dos movimentos rudimentares. Esta fase permite à criança a satisfação de algumas necessidades primárias, como a deslocação no espaço, o domínio do envolvimento e dos objectos ou a apropriação de novas atitudes posturais. O que diferencia estas duas fases de movimentos (reflexos e rudimentares) é precisamente o tipo de resposta aos estímulos: em vez de uma resposta constante a um estímulo, é possível encontrar um vasto leque de respostas voluntárias, isto é, intencionalmente dirigidas para determinado objectivo. Este é um período de descoberta das primeiras possibilidades de resposta motora, extremamente dependente da riqueza da estimulação (crianças, pais, educadores) e da qualidade do envolvimento (espaço físico, materiais, etc.), sendo estes movimentos, considerados como os elementos de base para uma motricidade ajustada. A sua repetição em condições variáveis, conduz a movimentos cada vez mais complexos e adaptados e à estabilização de automatismos, tornando os movimentos harmoniosos, económicos e eficientes, agora com a intervenção de um nível mais elevado do córtex – movimentos fundamentais. Destes evoluirão os movimentos específicos e especializados.

Franco (1985, *In* Damasceno, 1994), revela que o crescimento, a maturação neurológica e a oportunidade de experiência, constituem os principais factores que determinam a qualidade de aprendizagem na primeira infância. O desenvolvimento da criança resulta de uma mistura entre factores hereditários e factores adquiridos pela

experiência individual, embora em graus extraordinariamente diferenciados, consoante a criança e as condições do meio onde vive e se desenvolve.

À medida que as crianças se aproximam dos dois anos de idade, "tornam-se mais evidentes as diferenças no desenvolvimento motor, tomam-se mais largos os períodos críticos de aparecimento de certos movimentos e maiores as diferenças individuais para a mesma idade em termos de qualidade de resposta" (Faria, 1994, p. 10). É frequente encontrar grandes disparidades motoras em crianças com a mesma idade cronológica.

No que diz respeito à motricidade da criança, Damasceno (1994) revela que o processo de evolução é contínuo, dependendo do amadurecimento do sistema nervoso. No entanto, os progressos motores sucedem-se, variando apenas a velocidade de progressão de cada criança, de acordo com as condições do meio e das experiências que lhe são proporcionadas. O desenvolvimento funcional é realizado por etapas de complexidade crescente, devidamente ordenadas e que são vivenciadas uma após outra numa sequência fixa, uma vez que a etapa adquirida num determinado momento servirá de base para a conquista da etapa seguinte. O momento em que cada etapa floresce varia de criança para criança, no entanto existe um termo médio que corresponde à ocorrência na maioria dos indivíduos. A maturidade corresponde ao estágio de desenvolvimento atingido num determinado momento pelo organismo. Desta forma, a aprendizagem não poderá proporcionar um desenvolvimento superior à capacidade da organização das estruturas do sistema nervoso da criança. Esta não poderá apreender conhecimentos, para os quais não tenha adquirido ainda, maturidade suficiente.

Damasceno (1994) afirma que a falta de estimulação adequada durante os primeiros meses de vida, prejudica a aquisição dos movimentos e conseqüentemente, atrasa o desenvolvimento da motricidade da criança. O mesmo acontecendo, quando a estimulação do meio também for deficiente, nos primeiros anos de vida. Quanto maior a (inter)acção directa e prática da criança sobre o meio envolvente, maiores serão as suas conquistas motoras e conseqüentemente, promover-lhe-á um desenvolvimento mais equilibrado e integral, nomeadamente ao nível da motricidade fina. Este autor descreve a evolução das actividades motoras globais, praticadas pela criança ao longo da primeira infância (dos 0 aos 3 anos):

- Nos primeiros dias de vida, a criança insiste em levantar e sustentar a cabeça, sendo considerada como uma conquista importante e fundamental para o alcance de destrezas posteriores (fortalecendo-lhe os músculos do pescoço, das costas e dos membros superiores);
- Seguir-se-á o apoio sobre os antebraços e o início de um deslocamento sobre o abdómen para a frente e para trás (rastejar);
- A criança começará a apoiar-se sobre os joelhos e a baloiçar-se sobre as mãos e os joelhos (posição de "gatas");
- Surgirá um gatinhar descoordenado, a partir do qual a criança sentar-se-á, flectindo o tronco sobre a bacia e com rotação desta;
- A criança inicia depois um gatinhar cruzado (quadrupedia com alternância e oposição de braços e pernas), cada vez mais seguro, rápido, até que se efectue com total desprendimento. Esta conquista permitir-lhe-á um domínio muito mais efectivo do ambiente que a cerca e constitui um dos passos mais importantes para o início da marcha;
- A criança começa a ficar de pé agarrada aos móveis e a ensaiar, de forma autónoma, os seus primeiros passos;
- Numa fase seguinte, o bebé é capaz de dar alguns passos para a frente, se sustentado por ambas as mãos. Mais tarde, repetirá a mesma acção com o apoio de uma só mão, por parte do adulto, até à independência total do caminhar;
- Daqui para a frente, as suas conquistas motoras passarão para habilidades mais complexas, como saltitar, saltar, subir e descer escadas, trepar, agachar-se, etc.

Faria (1994) descreve-nos o desenvolvimento dos movimentos manipulativos de objectos, considerando que as formas mais primitivas de preensão são de natureza reflexa. Por volta das 12 semanas, o bebé é capaz de reter um objecto colocado na sua mão, evidenciando o desejo de agarrar objectos, sem contudo, orientar-se para eles. Gradualmente as mãos orientam-se para o objecto até que, cerca dos 4 meses, a mão e a visão estão orientadas, mas a preensão ainda não surge. Aos 5 meses o bebé é capaz de agarrar o objecto colocado próximo das suas mãos. A partir desta idade a progressão torna-se muito rápida, começando a criança a agarrar geralmente com as duas mãos, tudo o que estiver ao seu alcance e a levar os objectos à boca. Por volta dos 7-8 meses inicia-se a transferência de objectos entre mãos e um mês mais tarde, manifesta-se a preensão em pinça (indicador-polegar). A partir daqui, são

frequentes os jogos de dar e receber tipicamente repetitivos, envolvendo o domínio das mãos, da postura de sentado, da coordenação mão-visão e da comunicação. A precisão das manipulações vai aumentando gradualmente e aos 15-18 meses a criança controla a colher e folheia um livro, embora não o faça com precisão. Aos dois anos vira uma página de cada vez e depois desta idade consegue rodar os pulsos de forma a abrir adequadamente uma porta ou rodar uma chave de parafusos.

3.2.1 Actividade aquática e o desenvolvimento psicomotor

Damasceno (1994) é da opinião de que depois do nascimento, torna-se indispensável estimular a habilidade perceptiva, através de actividades de identificação, localização, discriminação, selecção e intensidade dos sons, ritmos, memória auditiva e outras, que permitirão numa etapa inicial de adaptação às actividades aquáticas, uma melhor percepção do ambiente onde se desenrola o processo de ensino-aprendizagem.

Para Camus (1982) a evolução do comportamento motor do bebé na água, surge como uma sucessão relativamente imutável de aquisições posturais e cinéticas, ligadas à maturação do sistema nervoso. O comportamento da criança na água, vacila entre situações seguras e a exploração do meio; entre uma dependência absoluta e uma dependência relativa. Sanmartín (2001) salienta que o desenvolvimento dos padrões motores em meio terrestre, costumam ter uma cronologia mais ou menos equivalente em todas as crianças, no entanto, no meio aquático as habilidades alcançadas são mais pessoais e individualizadas, dependendo em grande medida, do momento da iniciação às actividades aquáticas. A aprendizagem na água só poderá ocorrer, na opinião de Velasco (1994), quando se observarem em simultâneo, condições de segurança, conforto e de prazer. Para Marthoz (1992), a evolução aquática difere de acordo com as capacidades da criança, a sua idade e o tempo que já passou em contacto com a água.

G. Azemar (1974) refere que o meio aquático oferece a grande vantagem de modelar o corpo e de permitir um desenvolvimento global e equilibrado. Também Morgado (1995) faz referência aos efeitos da actividade aquática sobre o despertar dos sentidos:

- Relativamente aos sabores e odores, a criança não se contenta em provar a água (apesar dos desinfectantes) mas chega a bebê-la, comportamento este que é frequentemente observado e justificado pela necessidade do bebé se familiarizar com o meio em questão;
- A percepção cutânea que o contacto corporal com o meio líquido proporciona, através da estimulação dos receptores de pressão, favorece a discriminação progressiva do que se passa dentro e fora do corpo, permitindo a construção de uma identidade corporal elementar. O movimento dos membros e o deslocamento de todo o corpo, reforçam o princípio de tomada de consciência do próprio corpo graças à estimulação dos receptores quinestésicos (sensibilidade à direcção, à amplitude e à rapidez de movimentos) e ainda dos receptores sensíveis à posição dos segmentos e do tronco, dos receptores sensoriais localizados nos tendões musculares, dos ligamentos articulares e dos canais semicirculares do ouvido interno.

Segundo Velasco (1994), verificam-se novas reorganizações posturais (flutuativas) e locomotoras (propulsivas) no meio líquido, devido ao aumento da densidade da água relativamente ao ar, daí a especificidade da reaprendizagem postural e motora naquele envolvimento. Comportamentos motores básicos realizados em terra (equilibrar, voltar, virar, baixar, levantar, saltar, correr, agarrar, apanhar, etc.), necessitam de reajustamentos quando efectuados na água, expandindo e ampliando, desta forma, o repertório motor da criança.

De acordo com Morgado (1995), não será nenhum erro admitir que um bebé que frequente regularmente as aulas de N.B. desde os 6-7 meses e que por isso, teve a oportunidade experimentar coordenações de esquemas (visão-preensão, visão-respiração, visão-equilíbrio e mais tarde, visão-respiração-equilíbrio ou visão-respiração-propulsão) e de enriquecer as experiências quotidianas nas quais exercita a visão, a preensão, a locomoção quadrúpede ou bípede, veja reforçada a sua psicomotricidade. Langendorfer e Bruya (1995) referem que de acordo com alguns estudos (Diem, 1982; Langendorfer, 1974; McGraw, 1935/1939/1975) parece haver alguma evidência de que crianças com experiências aquáticas anteriores, obtenham limitadas, mas específicas melhorias no seu desenvolvimento. Para Obeso (1992) as crianças que tiveram experiências no meio aquático e foram estimuladas correctamente, tendem a ser mais activas, exploradoras e independentes.

Segundo Velasco (1994) a aprendizagem de natação em bebés, à luz dos pressupostos apresentados e das concepções da psicomotricidade, não podem ser orientados para a simples iniciação desportiva, uma vez que no topo das preocupações pedagógicas deve estar o desenvolvimento psicomotor de um ser evolutivo, onde os factores emocionais, motores e cognitivos devem ser respeitados criteriosamente.

Sarmiento (2001, p. 42) considera os “períodos críticos”, como autênticos “relógios biológicos” que programam o desenvolvimento da criança em termos temporais. Os comportamentos que lhes estão associados, não diferem muito de criança para criança, no entanto, só se exprimem quando as condições externas são praticadas em tempo oportuno, daí a importância de uma boa conjugação entre a actividade biológica do bebé e a estimulação externa a que vai ser sujeito. Obeso (1991) faz também referência aos períodos críticos, durante os quais se concretizam aprendizagens eficazes.

De acordo com Garcia et al. (1999), a progressão da criança na água sofre ao longo do tempo, momentos de estagnação e mesmo de regressão, que devem ser interpretados como naturais e, acima de tudo, devem ser respeitados. Quando tal acontece é essencial uma boa dose de paciência, devendo evitar-se os sentimentos de apreensão. Para G. Azemar (1988), o progresso da criança no sentido da sua autonomia psicomotora, não pode ser encarado como regular, mas pelo contrário, sofre momentos de regressão transitórios. As aprendizagens só são conquistadas após um período de maturação mais ou menos prolongado. O autor revela que estes momentos de regressão nas aquisições psicomotoras, devem ser encarados com um grande respeito. O conselho do autor é para uma intervenção menos exigente por parte dos pais e uma paciência muito grande. Patrício (1997, 1998), diz-nos que estes momentos dão-se essencialmente quando aparece a primeira dentição (provocando uma sensibilidade nervosa mais apurada, tomando os comportamentos da criança mais instáveis) e no início da marcha (que dá à criança uma maior noção de equilíbrio, recusando desta forma, a posição dorsal e sentindo-se mais insegura quando não encontra piso firme). Estes dois “obstáculos naturais e temporários, não implicam a interrupção das sessões, a não ser que o bebé se sinta tão desconfortável que não retire prazer nenhum na sua permanência na água. Caso contrário as sessões devem continuar até à superação destes obstáculos (Patrício, 1997, p. 85).

Também Cardoso et al. (1998) referem a existência de fases de estabilização (*plateau*) da aprendizagem (que não devem ser confundidas com regressões) e fases de regressão. Esta última é caracterizada pelos autores como sendo uma fase importante na vida da criança, demonstrando que ela tem noção dos riscos e tem medo de tomá-los. Este momento ocorre geralmente entre os 22 e 26/28 meses (2 anos – idade dos medos), sendo particularmente difícil para os pais, lidar com a situação. Os autores aconselham aos pais intervenções carinhosas, muita paciência, não dramatizar a situação e procurar distrair a criança com brincadeiras, saboreando o tempo que estão com ela. Para que este período difícil seja ultrapassado adequadamente, há que respeitar o ritmo de cada criança, dar-lhe colo, muito mimo e evitar pressionar a criança a fazer o que ela não quer. Nesta fase, as crianças ficam muito tempo a brincar com objectos em cima dos tapetes flutuantes ou na beira da piscina sem querer ir para a água. O brincar com as outras crianças, o jogo simbólico e o faz-de-conta, costumam ser formas de lidar com o problema, pelo que não devemos contrariar as suas próprias estratégias para ultrapassar os seus medos. A fase de regressão coincide com o desenvolvimento da linguagem, podendo por isso, ser o momento ideal para mais conversa e menos acção.

A fase de estabilização da aprendizagem pode surgir por volta dos 3/4 anos de idade e a melhor maneira de lidar com a situação, passa novamente por muita paciência, compreensão, observação, carinho e imaginação, tendo sempre consciência de que se trata de um momento passageiro no desenvolvimento dos mais pequenos e que só com o decorrer do tempo, associado a intervenções apropriadas dos pais e orientadores, esse momento será ultrapassado. É sobretudo nestas fases que a acção do professor se revela crucial, uma vez que deve esclarecer os pais para o que está a acontecer e incentivá-los a participarem carinhosa e pacientemente com os seus bebés, proporcionando-lhes (mas não forçando) situações estimulantes e agradáveis, conquistando gradualmente a confiança da criança. (Cardoso et al., 1998). Esta é também a opinião de Sarmiento e Montenegro (1992), que aconselham calma e paciência por parte dos pais, quando os seus filhos experimentam comportamentos de regressão, isto é, quando deixam de fazer coisas que antes faziam. Cabe ao professor explicar aos pais, que se trata apenas de um período passageiro, pelo qual passam quase todas as crianças e que nada está de errado com a sua própria intervenção parental, nem com o desenvolvimento do seu bebé. A resolução do problema, passará por não forçar a criança e dar-lhe o que ela necessita: contacto corporal, conversa ou mesmo atenção pura e simples. As brincadeiras com objectos e o falar com outras crianças, parecem ser os meios mais observados pelos autores, pelos quais a criança

consegue vencer o medo de ser largada ou de perder o contacto corporal com o pai/mãe. Depois de ultrapassado este obstáculo, a criança retomará de novo a sua exploração aquática mais arrojadamente.

Assim, para que possamos promover uma boa adaptação do bebé à água, Velasco (1994) é da opinião de que não devemos fixar-nos apenas nas faixas etárias, mas acima de tudo, respeitarmos o ritmo próprio de cada bebé. Numa primeira fase, as questões da segurança e da adaptação ao meio, são cruciais nas experiências iniciais que o bebé tem com a água. No entanto, não basta que as crianças estejam em segurança, mas que se sintam seguras, pelo que a estabilidade emocional é indispensável a uma autonomia afectiva, antecipadora da autonomia motora que irá caracterizar os primeiros passos na aprendizagem em meio aquático. A adaptação na água (que pode mesmo preceder a adaptação em meio terrestre), implica uma integração polissensorial complexa e um conjunto de padrões motores adaptativos, subaquáticos e aquáticos, expiratórios e inspiratórios, bucais e epiglóticos, etc., que só podem ser alcançados a partir de uma experiência social estimuladora e intencional, segura, lúdica e confortável.

O aspecto do saber pegar e dar suporte à criança na água (apesar do meio líquido só por si, já exercer uma força de impulsão) por parte dos agentes educativos intervenientes (pai, mãe, professor, etc.), é referido como algo de muito importante que poderá comprometer a evolução da adaptação do bebé à água. Alguns cuidados e manobras de suporte e manipulação da criança deverão ser adquiridos pelos intervenientes: ao nível do suporte da cabeça (sobretudo em bebés ainda muito jovens), à observação das reacções faciais e mímicas, segurar a criança face-a-face, tocar com as mãos, suportar vertical e horizontalmente, etc. Considerando a N.B. como uma estimulação precoce e um processo precursor do desenvolvimento global e neuropsicomotor da criança, exige-se aos pais e aos professores intervenientes no processo, que façam uso das actividades aquáticas como um contexto de adaptação do envolvimento às necessidades específicas do bebé (Velasco, 1994).

Inicialmente, a focaliza toda a sua atenção para o que está a sentir e para os movimentos que o seu corpo executa no meio líquido. Os deslocamentos proporcionados pelos outros (pais ou professor) enriquecem a vivência do corpo da criança na água e permitem que esta desfrute com maior prazer, todas as conquistas motoras que for amalhando. O prazer, o conforto, a segurança, a confiança e a

satisfação na água deverão ser, nesta primeira fase de aprendizagem, os objectivos pedagógicos mais preconizados (Velasco, 1994).

Na opinião de Damasceno (1994), a aquisição de determinados conceitos espaciais (distância, direcção, posição, forma, etc.) é conseguida através da vivência prática do corpo do bebé na água, numa primeira fase através da manipulação corporal realizada pelos pais ou professor e, depois, a partir de indicações verbais dadas à criança.

Tendo em conta que o fenómeno respiratório não se concretiza na água com a mesma facilidade como no meio aéreo, podem surgir bloqueios respiratórios causados pela presença da água no rosto, limitando a expiração e transmitindo uma sensação de asfixia, pelo que, segundo Sarmento (2001), um dos primeiros elementos específicos de adaptação ao meio aquático, que se deve defender, é a aceitação da água por parte da criança, de forma a eliminar, o mais rapidamente possível, a sensação de angústia face à inadaptação da criança perante a água no rosto, que lhe provoca o bloqueio das vias respiratórias e da visão. Associado ao fenómeno da respiração, encontramos o problema do equilíbrio aquático, já que a posição ideal ao deslocamento neste meio, é a horizontal, uma das principais condicionantes dessa posição, é a imersão da cabeça, pelo que, só após o seu domínio, é possível um equilíbrio aquático efectivo.

Sarmento e Montenegro (1992, p. 43-44) referem que o conceito de autonomia motora está directamente ligado às situações em que o sujeito se encontra, considerando que ao nível das aulas de N.B., a estimulação deve abranger diferentes tipos de autonomia, nomeadamente ao nível:

- da manipulação de objectos (uma vez que a relação física que a água provoca entre a criança e o objecto, desencadeia possibilidades de jogo diferenciadas das existentes em meio terrestre e alargam o campo experimental da criança, incitando-a a novas formas de deslocação e à descoberta de novas posturas corporais);
- da deslocação da criança no espaço que a rodeia (uma vez que a criança passa a utilizar uma série de movimentos adaptados a um novo estado de equilíbrio e novas acções motoras, que conferem uma consciência corporal diferente, relativamente às forças de gravidade e de impulsão);

- das situações lúdicas (tendo em conta que, enquanto em meio terrestre, o espaço lúdico está, normalmente, apetrechado para a criança procurar o que, quando e com quem brincar, na piscina o espaço apresenta, somente, as suas possibilidades de exploração, as quais irão possibilitar novas formas de jogo, como por exemplo, o próprio contacto corporal que é utilizado numa primeira fase, como objecto de jogo e mais tarde, outros objectos).

O progresso do bebé nadador, acompanha um processo de independência e de segurança na água, muito antes de equacionar-se um processo propulsivo contínuo (Sarmiento, 2001).

O auto-salvamento, é outro dos objectivos psicomotores mais referidos por diversos autores (Velasco, 1994; Navarro e Tarrago, 1980, *In* Damasceno, 1994; Sarmiento e Montenegro, 1992). Barbosa (1999), esclarece-nos que o termo auto-salvamento remete para a possibilidade da criança deslocar-se com naturalidade no meio aquático, apresentando pouca probabilidade de se afogar, pressupondo, desta forma, que domine os movimentos em meio aquático e que se encontre adaptada a este. Para Obeso (1991), um dos objectivos definidos será colocar a criança no meio aquático, com vista a um desenvolvimento psicomotor de acordo com a idade e ajudá-la com a colaboração dos seus pais, a conquistar a sua autonomia dentro de água, tornando-a mais capaz de sobreviver a incidentes casuais (auto-salvamento). Ahr (1994) revela-nos que após a criança ter experimentado uma larga gama de exercícios, deve estar em situação de "salvar-se". Coursière (1973) e Depelseneer (1989) consideram como fundamental o ensinar o bebé a sobreviver na água – a ser capaz de salvar a sua própria vida, pelo que as fases iniciais dos seus métodos, incluem uma série de aprendizagens relativas à flutuação dorsal durante algum tempo, sendo atribuído um diploma de sobrevivência à criança, que lhe certifica (no entender dos autores) essa sua capacidade. Para Sarmiento e Montenegro (1992), uma criança só alcança este objectivo de autonomia, quando é capaz de:

- Aceitar a água nos olhos, nos ouvidos, na boca e no nariz;
- Bloquear a respiração (voluntária ou reflexamente);
- Colocar-se na posição horizontal e vertical, à superfície e profundidade;
- Utilizar os quatros membros como segmentos propulsivos.

Assim, no parecer de Barbosa (1999), será um erro considerar que crianças muito novas, tenham a capacidade de se auto-salvarem sem o auxílio de alguém mais velho, em situação de afogamento. No entanto, com as aulas de N.B. a criança adquirirá um conjunto de competências que no máximo, a impedem de sentir medo ou receio ao ter a face imersa, sem poder respirar e que a tornam capaz de manter-se a flutuar, bloqueando a respiração até que alguém venha em seu socorro. Langendorfer (1986) salienta que nenhuma pessoa, independente da sua idade e da sua capacidade, está completamente segura na água. Especialmente se se tratar de uma criança que ainda possui níveis de desenvolvimento motor e cognitivo, relativamente baixos. Sarmiento e Montenegro (1992) deixam também o alerta para o facto de considerar-se que crianças desta faixa etária possuam a capacidade de se salvarem a si próprias. Esta falsa ideia representa um enorme risco, na medida em que pode resultar em tremendas frustrações e situações de choque para pais e filhos. No entanto, as aulas de natação para bebés permitem a aquisição de formas de locomoção aquática (movimentos do corpo que voluntariamente propulsionem o corpo através da água), que não devem ser confundidas com *skills* técnicos de natação ou de salvamento, porque o estado de desenvolvimento (cognitivo e motor) das crianças neste escalão etário, não permite a coordenação complexa de tais gestos. Para Barbosa (1999) as aulas de N.B. promoverão uma adaptação ao meio aquático, que se repercutirá na relação do indivíduo com a água, ao longo de toda a sua vida. Tudo isso, porque o sujeito cresceu em contacto íntimo com o meio aquático, no qual experimentou sensações novas, adquiriu novos comportamentos motores e viveu com prazer a estimulação dos diversos sentidos.

Para Sarmiento e Montenegro (1992), a actividade aquática com bebés deve ser entendida como mais uma oportunidade de desenvolvimento global da criança, sem choques nem obrigações de tempo, visando três grandes objectivos: a autonomia, o desenvolvimento e a descoberta. Em termos de desenvolvimento, a idade mostra-se como um indicador muito fraco em termos de predição do momento em que a criança começará a nadar. Segundo Langendorfer e Bruya (1995), a criança pode demonstrar movimentos natatórios rudimentares durante o seu primeiro ano de vida. Algumas conseguirão executá-los um pouco mais cedo, outras um pouco mais tarde. No entanto, a idade a partir da qual a criança fará os seus primeiros movimentos na água, é provavelmente pouco importante. Para Timmermans (1975) o progresso dos bebés na água, é conseguido por pequenos avanços e a um ritmo lento.

A N.B. não serve para ensinar os bebés a nadar, no sentido tradicional do termo, mas sim para torná-los mais aptos a lidar com a água como mais um objecto de seu conhecimento. A N.B. não serve para formar futuros atletas, mas ajuda as crianças a lidarem com o seu próprio corpo, com prazer e sem vergonhas e ajuda-as a crescer com uma auto-imagem fortalecida. A N.B. permite momentos de dedicação parental, que darão os seus frutos numa relação pais/filhos mais próxima e profunda (Sarmiento e Montenegro, 1992).

3.3 Desenvolvimento sócio-afectivo do bebé

A estrutura familiar actual, insere-se muitas vezes num contexto de grande agitação e *stress*, onde os estilos de vida das famílias se caracterizam cada vez mais por pais (pai e mãe) que trabalham de manhã à noite e por filhos que são colocados o dia inteiro em infantários, colégios ou escolas. Nas (poucas) horas que passam juntos, graúdos e miúdos ocupam-se de tudo quanto podem, menos uns dos outros.

À medida que a criança vai conquistando o controlo motor das suas acções, vai vendo facilitada a sua integração social, favorecendo, a sua aprendizagem e um melhor desempenho nas tarefas quotidianas. Por outro lado, os comportamentos sociais revelados pela criança, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o professor a acções e/ou atitudes técnico-pedagógicas sobre o desenvolvimento motor da criança em meio aquático (Damasceno, 1994).

3.3.1 Actividade aquática e o desenvolvimento sócio-afectivo

Encontramos nas aulas de N.B. um tempo e um espaço inteiramente disponíveis para um intercâmbio de emoções e sensações entre pais e filhos, uma vez que a presença dos primeiros é essencial para a evolução dos segundos. Um dos grandes objectivos afectivos que as aulas de N.B. preconizam, é precisamente aumentar o tempo de interacção e convívio entre pais e filhos, num ambiente repleto de disponibilidade, carinho, atenção, amor e afecto. Patrício (1998) assinala o fortalecimento dos laços afectivos como um dos mais importantes objectivos a serem alcançados por este processo educativo na água, já que esta funciona como um veículo privilegiado ao contacto físico permanente e à expressividade corporal de muitos sentimentos e afectos (exemplo: acariciar o bebé para o acalmar).

Sanmartín (2001) considera que o contacto com a água pode converter-se num acontecimento importante para o processo de socialização da criança. Desde o banho realizado na banheira de casa com a participação da mãe, do pai e dos irmãos, num ambiente de divertimento e de cooperação entre todos, até às sessões na piscina, onde a presença de outras mães e bebés, enriquecem o seu mundo perceptivo. Segundo Velasco (1994) especialmente os bebés que passam grande parte do dia em casa, ao cuidado de familiares, mantendo contacto com poucas pessoas, beneficiam de forma extraordinária, dos contactos sociais com outros bebés e outros adultos que partilham as mesmas aulas de N.B., favorecendo o processo de socialização da criança. Para Farmer (1982 c) e Obeso (1992) muitas crianças têm poucas oportunidades de contacto com outras crianças e adultos, pelo que as classes de N.B. são excelentes meios a partir dos quais se promove a socialização e a partilha de brinquedos e espaços. Júnior (1987) salienta-nos que as actividades aquáticas promovem um maior equilíbrio emocional e interacção social e para G. Azemar (1974), a sociabilidade da criança é promovida pelas situações de jogo com outras crianças.

O processo adaptativo ao meio aquático em idades baixas assenta fundamentalmente, na capacidade de relação afectiva praticada com a criança, de forma a poder garantir a sua segurança física e afectiva (Sarmiento e Montenegro, 1992). Timmermans (1975) salienta a importância de se reforçarem todos os comportamentos e aquisições positivas da criança e de se ignorarem os aspectos negativos, afim de encorajar a criança a novas explorações. Deve valorizar-se mais o esforço do que o resultado das suas acções.

3.4 Desenvolvimento cognitivo do bebé

Para Piaget (1982, *In* Damasceno, 1994, p. 54), a inteligência da criança só se desenvolve se a mesma for levada a manter-se activa num meio propício, onde o exercício das funções sensório-motoras e suas coordenações seja estimulado – “a inteligência é fruto da motricidade”. Segundo Tani (1988, *In* Damasceno, 1994) as experiências motoras iniciadas na infância, apresentam uma importância crucial no desenvolvimento cognitivo, uma vez que os movimentos são o principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o ambiente, promovendo na criança, uma integração das sensações provenientes desses movimentos.

Para Damasceno (1994) a motricidade da criança para além de favorecer todo o processo de desenvolvimento motor, permite-lhe também conhecer-se a si própria (imagem corporal), facilitando a estruturação do seu esquema corporal (domínio consciente das partes do seu corpo). Esta opinião é corroborada por J. Azemar (1974), que reconhece os benefícios da acção motora da criança para: o bom funcionamento do seu próprio corpo, a consciência de si, a construção do seu esquema corporal, a organização do meio envolvente, as relações com os outros, enfim, a exploração activa do meio e a motricidade da criança contribuem para a organização da sua própria inteligência. Segundo Piaget (1982, *In* Damasceno, 1994), as estruturas mentais são construídas através da interacção da criança com o meio, ocorrendo em cada etapa a construção de cada estrutura, até se estabelecer o pensamento lógico-hipotético-dedutivo na fase da adolescência, pelo que o movimento e a acção sobre o envolvente, constituem os meios essenciais que a criança dispõe para operacionalizar essa interacção.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, tudo está dominado pelos sentidos. Ela aprende através das mãos, dos olhos e dos ouvidos; aprende com o corpo muito antes de o fazer com a mente. Os estímulos sensoriais recebidos através dos sentidos, são vitais para o início do desenvolvimento cognitivo. A informação recolhida durante estas aprendizagens, fornece à criança elementos para uma posterior compreensão do mundo que a rodeia. Crianças que por alguma razão se encontram isoladas de estímulos exteriores, podem vir a sofrer de perturbações físicas ou mentais (de maior ou menor intensidade), quando forem maiores. (Guerra, 1994). Diem (1979, *In* Damasceno, 1994), afirma que a pobreza e as deficiências de movimento, não só representam um prejuízo ao desenvolvimento psicomotor, mas também impedem a livre evolução psíquica.

3.4.1 Actividade aquática e o desenvolvimento cognitivo

Segundo Crespo (1993), o desenvolvimento pleno da criança está dependente, em grande medida, da quantidade e qualidade das estimulações sensoriais e intelectuais que ela recebe durante os cinco primeiros anos de vida. Para Cohen (1982, *In* Patrício, 1998), o desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento intelectual encontram-se indiscutivelmente ligados. Crepon (1985) realça que o potencial cerebral para poder manifestar-se, tem de ser incentivado, tem que se tirar partido dele desde

muito cedo, uma vez que, as conexões não estimuladas correm o risco de se tornarem inactivas. Damasceno (1994) também nos alerta para o facto de que a aquisição de uma conduta inicial defeituosa, influencia e prejudica todos os comportamentos adquiridos posteriormente, pelo que salienta a importância de existir um programa de actividades aquáticas organizado e sistematizado que ofereça diversas oportunidades de estimulação, tendo em conta as disponibilidades próprias da evolução infantil contribuindo, desta forma, para um desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança.

4 A ACTIVIDADE LÚDICA E A CRIANÇA

Faria (1994) assinala uma das características que domina toda a actividade infantil e interesse da criança – o brincar. Segundo G. Azemar (1974), o jogo aparece na criança desde a nascença e vai evoluindo de acordo com o seu desenvolvimento psicomotor, para atingir formas cada vez mais elaboradas e cada vez mais influenciadas pela sociabilidade. Para Sanmartín (2001), a criança evolui de um egocentrismo para uma socialização progressiva, isto é, no início o bebé joga para si e não para o grupo e só mais tarde, é que brinca com outras crianças. A criança evolui com o jogo e o jogo evolui à medida que a criança se desenvolve. Também Langendorfer e Bruya (1995, p. 13) sugerem que “o trabalho da infância é o brincar”. Referem ainda, que um aspecto importante da teoria de Piaget, foca precisamente o brincar como a forma pela qual a criança constrói o seu mundo, os seus pensamentos e os seus movimentos. Daí salientarem a importância da vertente lúdica nos programas de actividades aquáticas com crianças jovens, pois consideram que elas aprendem, brincando. Consideram que o envolvimento da criança enquanto brinca é muito importante para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto brinca, a criança aprende a mover-se eficientemente, a pensar de forma prática, socializa-se com outras pessoas e expressa os seus sentimentos. Na piscina, os jogos ajudam as crianças a aclimatizarem-se à água, a ganharem auto-confiança nas habilidades aquáticas, melhora o controlo respiratório, o equilíbrio e a posição corporal, bem como a coordenação e a relaxação.

Para Piaget (1945, *In* Fonseca, 1981, p. 314), o “jogo é um vulcão de descobertas pessoais e sociais, é um prelúdio psicomotor da inteligência”. O jogo e as

actividades lúdicas são fontes inesgotáveis de prazer e divertimento que promovem o desenvolvimento da criança, permitindo-lhe a exploração do próprio corpo e do meio envolvente. Para Faria (1994), o jogo é o instrumento utilizado pela criança no seu processo de desenvolvimento. A criança que brinca satisfaz esta sua necessidade natural e espontânea, ao mesmo tempo que concorre para o seu normal e saudável desenvolvimento. Langendorfer (1986) afirma que as crianças podem aprender por si próprias, através de situações lúdicas e sem intervenções formais de ensino.

Segundo Neto (1997, p. 19):

A importância de um envolvimento de jogo e actividade física associado a hábitos saudáveis de vida, tem vindo a ser demonstrado em trabalhos de investigação relacionados com a saúde. O significado destas actividades na criação de estilos de vida activa nas crianças e famílias, demonstram uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional. Os resultados revelam efeitos positivos do jogo e actividade física no melhoramento da percepção de si próprio, eficácia pessoal, auto-estima, interacção social e bem-estar psicológico. O desenvolvimento de programas de intervenção recreativa com crianças e em interacção com pais, são necessários como formas de acção regulares nas rotinas de vida. Importa desenvolver estratégias de melhoria do envolvimento lúdico das crianças, respeitando as diferenças de idade, as assimetrias sociais e o contexto social multicultural.

Como podemos constatar, as actividades lúdicas e recreativas são benéficas tanto para pais como para filhos, sobretudo quando uns e outros interagem mutuamente. O mesmo autor define jogo como:

(...) o processo de dar liberdade de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de acção). Esta estimulação ocasional proporcionada pela exploração do espaço exterior (estandardizado ou não) é fundamental na estruturação das primeiras fases do desenvolvimento humano (processos cognitivos, emocionais e motores) (Neto, 1997, p. 21).

Cardoso et al. (1999, p. 5) enfatizam a abordagem lúdica nestas aulas, uma vez que consideram que “as crianças precisam de tempo para desfrutar de jogo livre com os seus parceiros, pois muitas das competências desenvolvem-se como consequência destes jogos/brincadeiras. As brincadeiras e desafios propostos conduzem ao desenvolvimento de capacidades motoras e adaptativas ao meio aquático, funcionando ainda como factor de motivação acrescido”. Para Gilbert et al. (1990) o prazer de jogar/brincar com a água, aumenta o desejo de jogar/brincar no seio dela. A água funciona como uma fonte de prazer. Não tem como objectivo principal a aprendizagem da natação, mas acima de tudo, oferece uma aventura suplementar que contribui para a construção da própria pessoa. Criamos assim o elo de ligação entre a importância que o jogo e as actividades lúdicas desempenham no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor de jovens crianças, com um dos maiores objectivos preconizados pelas aulas de natação para bebés - aprender, brincando...

Leitão (1997, p. 58) explica-nos que “inicialmente, a actividade lúdica da criança foi estudada como o meio privilegiado de aprender o processo interactivo mãe-criança e o desenvolvimento das relações de vinculação, na sua estreita relação com o sistema de comportamentos exploratórios”. Num estudo realizado por Azevedo et al. (1997, p. 113), chegou-se à conclusão que “brincar é considerado como uma actividade de muita importância no desenvolvimento da criança o desenvolvimento aqui é encarado na sua forma mais global”. Provou-se ainda que “a dimensão sócio-emocional surge com alguma preponderância sobre a dimensão cognitiva, sendo considerado que brincar tem mais importância para a aquisição de competências inter-relacionais, para a expressão de sentimentos, do que para o desenvolvimento das estruturas e dos processos cognitivos” (p. 113). Desta forma, o ambiente lúdico e alegre vivido e sentido nas aulas de natação para bebés, promove uma maior disponibilidade da criança para novas conquistas. Segundo Cardoso et al. (1998) as brincadeiras e desafios propostos conduzem ao desenvolvimento de capacidades motoras e adaptativas ao meio aquático.

Timmermans (1975) considera que quando os pais apreciam os momentos que passam a brincar com os seus filhos na água, os benefícios para ambos, são ainda maiores. As crianças aprendem qualquer coisa através dos jogos e das brincadeiras, o que transmite aos pais uma sensação de satisfação, pois obviamente os seus filhos estão a aprender com alegria. Para Sarmiento e Montenegro (1992), é a partir do jogo que a criança conhece a água, os seus riscos e as suas fontes de prazer. É com ela

que a criança manipula, de forma real e simbólica, o seu próprio corpo. É brincando com os objectos e com os pais, que a criança aprende a ajustar os seus movimentos aos objectos perseguidos e às características específicas do meio aquático. Para Morgado (1995), a função lúdica desempenhada pelo jogo é bastante importante para o desenvolvimento psicomotor da criança, pelo que a proposta de situações estimulantes, ricas em imprevistos e com algum risco controlado, é sugerida para que os bebés adoptem condutas activas. Também Langendorfer e Bruya (1995) salientam que um ambiente repleto de interacções e explorações lúdicas, promove na criança, desafios, *feedbacks*, motivação e reforços adequados.

Os jogos dos bebés mais novos, começam pelos movimentos dos membros e só mais tarde é que utilizam os objectos. Durante o primeiro ano de vida, tudo o que cerca o bebé e estimula os seus sentidos é motivo de interesse e de um feroz trabalho de adaptação motora. Os objectos são apreendidos na sua totalidade, sem a discriminação das partes que o constituem, sendo focalizada maior atenção sobre as características físicas dos mesmos. A actividade evolui de padrões repetitivos e indiferenciados para acções mais organizadas e sequenciadas (Faria, 1994). Na opinião de G. Azemar (1976), a exploração activa do meio aquático e das diversas possibilidades do seu corpo, é realizada através do jogo. A resolução dos problemas que o meio aquático oferece, efectua-se essencialmente por ensaio e erro, num movimento de adaptação global e constante do comportamento da criança aos fins perseguidos, uma vez que esta ainda é incapaz de controlar a sua motricidade segmento por segmento. É por meio do jogo que a criança entra em contacto com o meio físico e social, preparando-se para as condutas adultas adequadas. O comportamento lúdico funciona assim, como prelúdio da actividade intencional da motricidade controlada. Para Cardoso et al. (1998), a criança aprende a dominar a água, convivendo no seio dela com grande naturalidade: vai ao fundo buscar objectos, abre os olhos debaixo de água para ver a mãe, o pai ou outra criança, aceita brincadeiras e partidas inesperadas, com algum humor, uma vez que foi adquirindo confiança para ultrapassar as dificuldades.

A relação física que o meio líquido provoca entre o bebé e o objecto que cativou a sua atenção, desencadeia possibilidades de jogo diferenciadas das que encontramos em meio terrestre. Essa relação permite um alargamento do campo experimental da criança, incitando-a à descoberta de novas formas de deslocamento e posições corporais. O jogo torna-se o ingrediente fundamental para transmitirmos à criança, a estabilidade emocional de que ela necessita para progredir. O jogo permite

um comportamento natural no meio aquático por parte da criança, ao qual esta adere espontaneamente, sem imposições (embora seja sugerida e conduzida a tal), sem agressividade nem *stress*, respondendo de acordo com as suas capacidades, limites e impulsos (Sarmiento e Montenegro, 1992). Por isso, segundo Sarmiento (2001), o jogo deve tomar um lugar de destaque no planeamento destas actividades.

A grande vantagem oferecida pela vertente lúdica das aulas é apresentada por Kara (2000), no sentimento de cumplicidade que liga os pais aos seus bebés, nos momentos de brincadeira entre uns e outros dentro de água. Segundo Sarmiento e Montenegro (1992, p. 31), as crianças com os seus parceiros de brincadeira (pai/mãe), vão percebendo as regras do jogo aquático, isto é, as acções que podem (e que a água deixa) e que não podem fazer. Vão analisando as situações de risco e de segurança que a água promove, pelo que o papel de um orientador (professor) se torna essencial como “inibidor de acrobacias”, no sentido de fazer compreender aos pais que a criança não pode ser acelerada, mas sim respeitada no seu ritmo de aprendizagem natural.

5 O PAPEL DOS PAIS

As experiências dos primeiros anos de vida de um bebé são fundamentais para a definição de certas características de personalidade mais ou menos permanentes que se manifestam no processo de desenvolvimento da criança. A alimentação, a afectividade e a acção, são contributos essenciais que através da participação da família, principalmente da mãe, deve permitir à criança alcançar a plenitude do seu potencial genético (Damasceno, 1994). G. Azemar (1988, p. 88) refere que a riqueza das interacções entre a criança e o meio, são condicionadas pela qualidade das relações parentais, particularmente pela relação mãe-criança. Para o autor, “os afectos criam efeitos”, isto é, as iniciativas de interacção com o meio por parte da criança não surtirão os seus efeitos se não tiverem um suporte afectivo por trás.

Camus (1995) salienta que a função maternal, responde a uma necessidade do bebé de temura e protecção, no entanto não se deve confundir essa necessidade com uma relação de dependência. A criança quando está cheia de confiança e de energia, tende a afastar-se da mãe e a tornar-se mais autónoma, enquanto que, ao sentir

sentimentos de risco, se refugia novamente à sua beira. Segundo G. Azemar (1974, 1979, 1988), durante os dois primeiros anos de vida, o papel da mãe é encarado de forma ambígua pela criança, pois por um lado, ela é fonte de satisfação das suas necessidades de protecção e por outro, facilitadora de uma autonomia progressiva, favorecida pela actividade lúdica da criança. O autor estabelece diferentes modos de interacção entre o pai/mãe e a criança. Na sua opinião, a mãe interage frequentemente através do contacto físico, das manipulações e de uma atitude protectora, enquanto que o pai costuma ocupar uma posição de incitamento do bebé para o risco, através de uma interacção mais física, lúdica e excitante.

Nos primeiros meses de vida da criança, a percepção dos objectos e do próprio corpo, é condicionada pelos sentimentos de prazer e desprazer sentidos, fornecidos pela figura materna, pelo que, nas experiências de adaptação ao meio aquático, a presença dos pais é considerada como algo indispensável, como forma de preservar o ambiente afectivo e a estabilidade emocional, sendo considerados, como aspectos determinantes na adaptação ao meio, favorecendo a disponibilidade da criança para aprender e também ao nível do entendimento comportamental. O facto da criança ainda não dominar a verbalização (ou ainda de forma pouco perceptível), condiciona os adultos que a acompanham, de forma que conheçam bem cada uma das suas formas de comunicação, afim de que possam entender a sua expressividade e estabelecer um diálogo. A presença física dos pais na água serve de estímulo a esse entendimento comportamental recíproco. Sarmento e Montenegro (1990, 1992) consideram esta como a principal razão pela qual as crianças devem ser acompanhadas pelos pais (ou pessoas com quem mantenham grande intimidade), tornando essas formas de comunicação muito mais difíceis e morosas, se tal não acontecer. Os pais ajudam assim, as crianças a compreenderem o significado dos acontecimentos. Também Dias (1993) considera que a presença dos pais é imprescindível à estabilidade emocional da criança favorecendo-lhe a disponibilidade essencial para aprender e é imprescindível ao nível do entendimento comportamental. Eles constituem o melhor elo de comunicação e de transmissão para com as crianças que estão na água.

G. Azemar (1988) salienta que as interacções entre os adultos e a criança são mediadas sobretudo por uma comunicação não-verbal. A atitude dos pais, a mímica e acima de tudo, os diversos modos de contacto estabelecidos com a criança, permitem trocas afectivas de grande intensidade, desencadeadas pelo meio aquático. O desenvolvimento da actividade aquática com bebés é visto por Sarmento (2001) como

um meio privilegiado de promover uma prática familiar, centrada na adaptação da criança à água. Na opinião do autor, há que desenvolver a competência parental em aspectos essenciais da actividade bem como promover a auto-estima dos pais em relação à criança, promovendo momentos de prazer e alegria, valorizando o seu bem estar corporal e afectivo, disponibilizando-a para a exploração do meio. Na opinião de Wallon (1949, *In* Sarmiento e Montenegro, 1992), situações novas, insólitas, súbitas ou de incerteza postural, podem condicionar sentimentos de receio e medo, daí a importância da presença dos pais como fontes de segurança física e emocional, sem os quais, não se verifica um processo de crescente autonomia motora e afectiva. Para Coursière (1973), um dos pais da criança deve acompanhá-la durante as aulas e realizar com ela, os exercícios de base propostos pelo educador.

Camus (1995) faz referência ao papel mais participativo e presente do pai, relativamente às actividades dos seus filhos. Não se verifica uma mudança de papéis. A mãe continua a ser aquela que dedica mais tempo aos cuidados e à educação do bebé, no entanto os pais tendem a comprometerem-se mais do que o faziam há uns anos atrás. Na aulas de N.B., Velasco (1994) considera primordial a presença da mãe/pai/alguém que lhe seja familiar, junto da criança durante todo o processo de estimulação aquática. A presença dos pais na água garante uma segurança física e afectiva, para além de serem importantes como auxiliares do seu desempenho na água. É referido ainda que, bebés entre um e dois anos, encontram-se numa fase intermédia entre o estar com e sem a mãe na água, dependendo em grande medida do "cordão umbilical emocional" (p. 93) que liga a mãe e o seu bebé. Isto poderá repercutir-se na altura em que a criança passará para fases de desenvolvimento seguintes, correspondendo a um momento de maior autonomia emocional por parte do bebé.

O sucesso do acompanhamento por parte dos pais depende da relação que estes têm com a criança, mas também da forma como estes se sentem na água, isto é, do seu à vontade no meio líquido (Morgado, 1995). Kara (2000) salienta também que a chave para um acompanhamento com sucesso de um bebé na água, reside na própria autoconfiança dos pais. Assim que estes se sentirem confiantes, o bebé sentir-se-á tranquilo. Desta forma, consideramos importante a interacção que se estabelece entre os pais e os filhos (principalmente entre a mãe e a criança), em todo este processo dinâmico que envolve a exploração do meio envolvente por parte da criança. No entanto, podem surgir dois tipos de comportamentos parentais a que o professor deve dar atenção para reorientá-los de maneira a enriquecer e facilitar o processo de

adaptação da criança. Segundo Sarmiento e Montenegro (1992) esses comportamentos são:

- Querer que a criança se desprenda rapidamente, afastando-a;
- Ter medo que a criança se engasgue e se afogue, segurando-a de modo a impedir-lhe de experimentar novas situações e de encontrar o seu próprio equilíbrio.

O equilíbrio entre o risco e a confiança, isto é, entre o “prender” e o “largar” é sempre difícil de alcançar, pelo que a intervenção do professor nestes momentos, torna-se essencial para ajudar os pais a lidar com a situação (Sarmiento e Montenegro, 1992). Os autores identificam algumas interacções que transmitem à criança, segurança, permitindo a sua progressão (p. 39):

- Falar e conversar com a criança sobre o que vai acontecendo e o que vai fazer, mesmo que esta pareça não entender ou ainda não fale;
- Ter muita calma, paciência e serenidade, para que a criança não se sinta pressionada, intimidada ou amedrontada e não associe as mudanças de humor da mãe/pai à situação nova; respeitar o ritmo de cada criança;
- Controlar a expectativa da criança, evitando situações súbitas e imprevistas, que lhe poderão causar medo;
- “Dar tempo ao tempo”, evitando situações bruscas e forçadas, dando à criança poder de escolha e de decisão;
- Procurar divertir e motivar a criança com actividades lúdicas e jogos na água, (exemplo: permitindo o uso de objectos/brinquedos da própria criança) e não utilizar a “chantagem afectiva”.

A participação dos pais nas aulas de N.B., permite-lhes conhecer melhor os seus filhos, aprendem a dialogar com a criança e ao seu ritmo. As aulas constituem momentos de grande interacção corporal com significado para ambos. As carícias, os colos, os beijinhos, as brincadeiras e o prazer sentido por ambos, constituem momentos de intensa relação afectiva (que pouco a pouco se transformará em autonomia afectiva). Sarmiento e Montenegro (1992) sintetizaram na figura 1, como se desenrola o processo de adaptação do bebé à água e de que maneira a estabilidade promovida pelos pais, afecta essa adaptação:

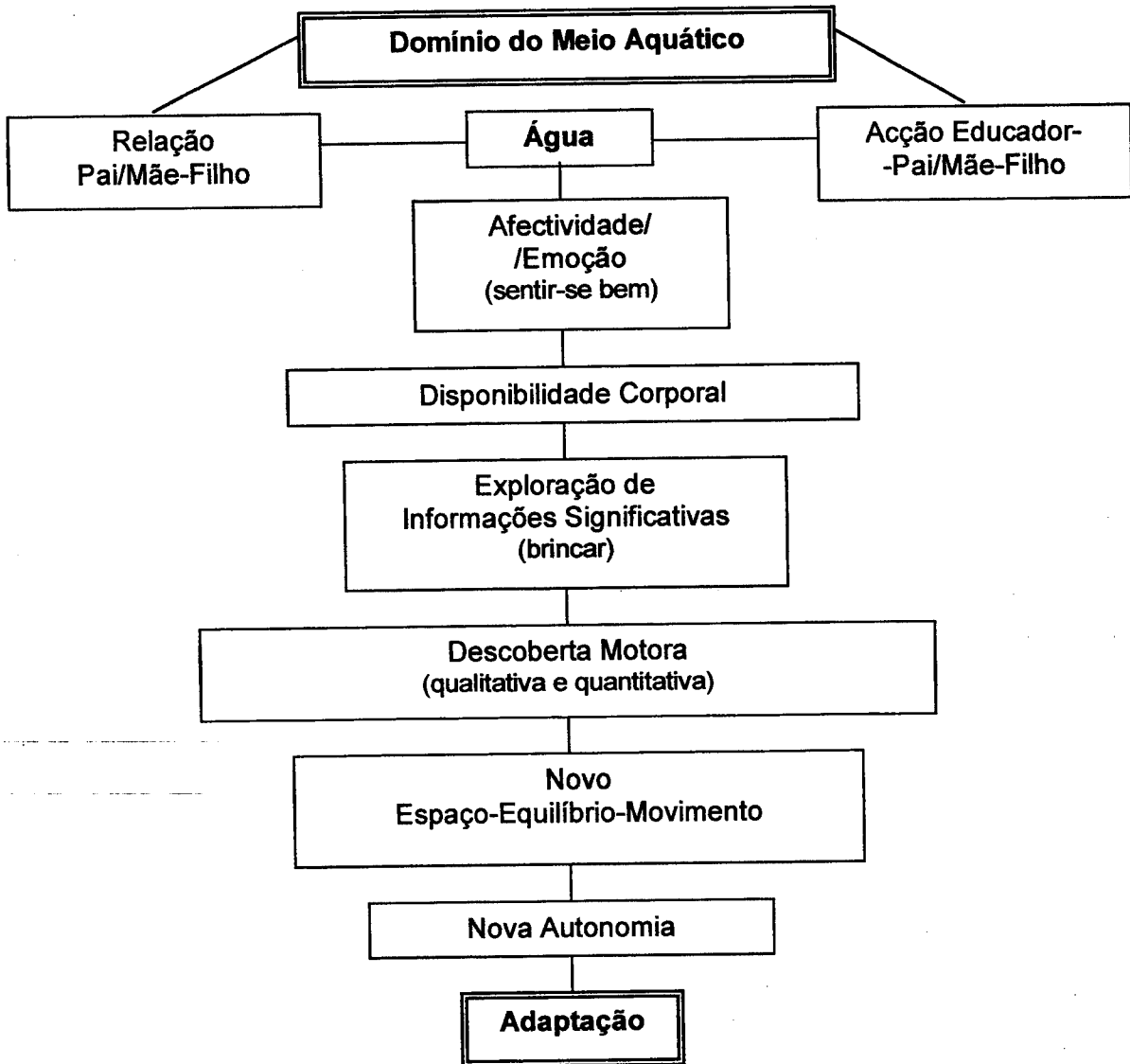


Figura 1 – Adaptação ao Meio Aquático e papel dos pais (Sarmiento e Montenegro, 1992, p. 25)

A autonomia afectiva da criança concretiza-se com o acto de separação entre os pais e filhos no meio aquático. Esta separação é estimulada por intermédio de brinquedos, dos flutuadores e das situações lúdicas, no entanto, nunca deverá ser forçada, mas sim respeitado o ritmo de cada criança e dar tempo para que o desenvolvimento da autonomia se construa de acordo com as características de cada uma. Esta situação pode ser desencadeada pelos pais (quando se sentirem suficientemente seguros para isso) ou pelo professor, após estabelecida uma relação de confiança e segurança, tendo sempre presente o respeito pela evolução afectiva dos mais pequenos (Sarmiento e Montenegro, 1992). Para Sarmiento (2001), a presença dos pais permite um acompanhamento daquilo que a criança faz na água, proporcionando novas experiências e novos tipos de relação educativa.

Cardoso et al. (1999, p. 5) são da opinião de que “antes de brincar com outras crianças, estas descobrem que os pais são bons parceiros de brincadeiras. Os próprios pais inventam formas de brincar com os seus filhos utilizando a água e objectos e gradualmente, a criança desenvolve novas formas de deslocamento, descobre mais potencialidades que a água lhe oferece”. Consideram também que o papel fundamental desempenhado pelos pais, é o da motivação aliado ao reforço, sendo de extrema importância para a eficácia de todo o processo de adaptação e exploração. Os pais tornam-se assim co-responsáveis pelo processo de aprendizagem dos seus filhos, uma vez que são essenciais como fonte de estabilidade emocional e segurança para a criança. Esta torna-se assim disponível para aprender. Ninguém melhor do que eles, percepção os seus desejos e necessidades e compreende os códigos de comunicação e conduta específicos do seu bebé. Nas palavras de G. Azemar (1976 a, p. 27), é necessário que os pais descubram “as espantosas capacidades de aprendizagem dos seus filhos, dando-lhes confiança e evitando manipulá-los como objectos passivos”. Sarmiento e Montenegro (1992) salientam a importância que os pais podem e devem ter no desenvolvimento corporal dos seus filhos. As actividades aquáticas devem estar organizadas de forma a que estes se sintam suficientemente disponíveis para pensarem, aceitarem e fazerem o que mais prazer dá à criança.

O sucesso e a satisfação dos filhos perante as suas novas conquistas, atraem ainda mais os seus pais para uma luta conjunta nesse sentido. Para Garcia et al. (1999, p. 2):

Os bebés têm muita sorte quando os pais sabem como brincar com eles. Quando aos pais este contacto lhes agrada, preenchendo-os completamente a companhia das suas crianças, ambos colhem muitos benefícios e o ensino e a aprendizagem torna-se um verdadeiro divertimento. (...) As crianças que estão felizes e com confiança dentro de água, confiança esta que lhes deve ser transmitida pelos pais, irão sempre considerar as situações como de fácil resolução, não entrando em pânico facilmente.

Segundo G. Azemar (1979) a criança que tem confiança e energia suficiente, tende a afastar-se da mãe ou do pai, para conquistar novos mundos, mas assim que percepção um sentimento de medo ou demasiados riscos e de ter esgotado as suas reservas, volta para o aconchego dos mesmos.

No entanto essa interacção entre pais e filhos na água, quando não é devidamente acompanhada, pode conduzir a formas de estar indesejáveis e prejudiciais a todo este processo de adaptação. Garcia et al. (1999, p. 2) são da opinião de que se deve excluir nos pais o espírito de competição (que “visa apenas a satisfação do seu amor próprio ou das suas ambições pessoais”) e a fácil tendência de comparar os bebés, sob pena de causar situações de grande tensão comprometendo o desenvolvimento harmonioso dos mais jovens. Da mesma forma, Sarmiento e Montenegro (1992) revelam a existência de pais para quem as aprendizagens só têm significado se garantirem uma evolução técnica dos seus filhos. Por outro lado, existem pais que vêm na experiência aquática lúdica, uma forma de aumentar o repertório de movimentos e um local privilegiado de interacção entre eles e os seus filhos. Também Ahr (1994) refere como muito importante o facto dos pais reagirem positivamente às façanhas dos seus filhos e nunca com expressões de desgosto, dando a entender que os mesmos não satisfazem as suas expectativas. Esta atitude negativa, é transferida para a criança e esta deixa de manifestar valor e alegria em estar na água.

Para os autores Garcia et al. (1999, p. 2):

Ambos, pais e professores estão implicados no processo educativo e como tal, os pais não devem ser levados a pensar que não têm qualificação técnica para interagirem, pois, pelo contrário, não há quem melhor conheça as suas crianças e como tal, nenhum professor deverá, apesar da sua competência e atenção constante, ter pretensões de substituir favoravelmente a relação parental.

Pais e professores devem constituir uma equipa de trabalho sólida, onde a confiança desempenhe um papel importante, visando um único objectivo: uma adaptação feliz ao meio aquático por parte do bebé. A pertinência da interacção entre os pais e os filhos (mas sobretudo da mãe com a criança) está bem descrita nas palavras dos autores Fontanelli: “o reconhecimento e recuperação dessas sensações harmoniosas são propiciados através do carinho e aconchego com que o bebé é introduzido na água aquecida, com movimentos suaves e seguros, sempre próximo à pele da mãe e tendo esta sempre o papel de matriz, de continente, para que qualquer ansiedade ou tensão do bebé seja percebida e com sua ajuda, ultrapassada” (Fontanelli, M., e Fontanelli, J., 1985, p. 22). Esta posição é coadjuvada com a opinião de Patrício (1997, p. 19), quando preconiza a criação de um “envelope” externo, sendo o colo da mãe, a sua forma mais perfeita. Também Luque (1995) enfatiza a

conveniência de fazer participar os pais, desde o primeiro momento, em todo este processo de aprendizagem do bebé. O professor terá o papel de estabelecer uma atmosfera de trabalho favorável, predispondo tanto os pais como os bebés, para as suas diferentes propostas. O mesmo autor alerta-nos para a necessidade fundamental e urgente, de pais e educadores se consciencializarem de que a água é mais um meio de enriquecimento do potencial motor de cada um de nós. Mais uma vez a interacção pais/filhos na água é salientada na atitude de relação que se estabelece entre o adulto e a criança. Essa atitude deverá permitir “que ela se sintam bem, salvaguardando um ambiente afectivo em que os objectos e as pessoas familiares assumem um papel relevante e transmitem-lhe uma sensação de bem estar, de acompanhamento (não de isolamento), de aceitação da água, de relação amigável e nunca o contrário” (Sarmiento, 1979, p. 58).

A predisposição da criança para que dê o salto rumo à sua autonomia motora e afectiva, depende em primeira instância, da segurança física proporcionada pelos seus pais e também, da estabilidade emocional que estes lhe garantem. Há que respeitar no entanto, os desejos, as dificuldades e o ritmo de cada criança, para que exista de facto, uma adaptação ao meio aquático. Ao contrário desta linha de pensamento, encontramos Depelseneer (1989), que não aceita a presença dos pais na água junto da criança durante as primeiras fases de aprendizagem, por não lhes conferir as habilitações necessárias à resolução de alguns problemas técnicos da aprendizagem da natação e pela noção de que são eles que transmitem o medo aos seus filhos. Na sua opinião, os bebés devem ser confiados à total responsabilidade dos educadores, habilitados profissionalmente para esta prática.

6 O PAPEL DO PROFESSOR

Para Sarmiento e Montenegro (1990, p. 176), o professor deve orientar os pais para a estimulação das suas crianças nas suas formas mais diversas de “contacto corporal (colo, carícias, suavidade), contacto verbal e mímico (falar, conversar, rir, brincar), diversas formas de comunicação da criança e do entendimento das mesmas (código individual de comunicação)”.

Os autores (1992, p. 36) referem que, sendo a N.B. uma actividade nova no quotidiano da maioria das famílias, é natural que os pais sintam uma série de

preocupações ao nível da saúde dos seus filhos (constipações e infecções devidas à temperatura da água e do ar, às mudanças de temperatura, às correntes de ar), relativamente à sua segurança física (escorregar e cair no recinto da piscina, engolir água e/ou engasgar-se, ou mesmo afogar-se) e sobre aspectos práticos no decorrer da própria aula (Como pegar na criança dentro de água? O que fazer com a criança? O que evitar à criança?). O esquema da figura 2 explicita a função do professor de N.B.

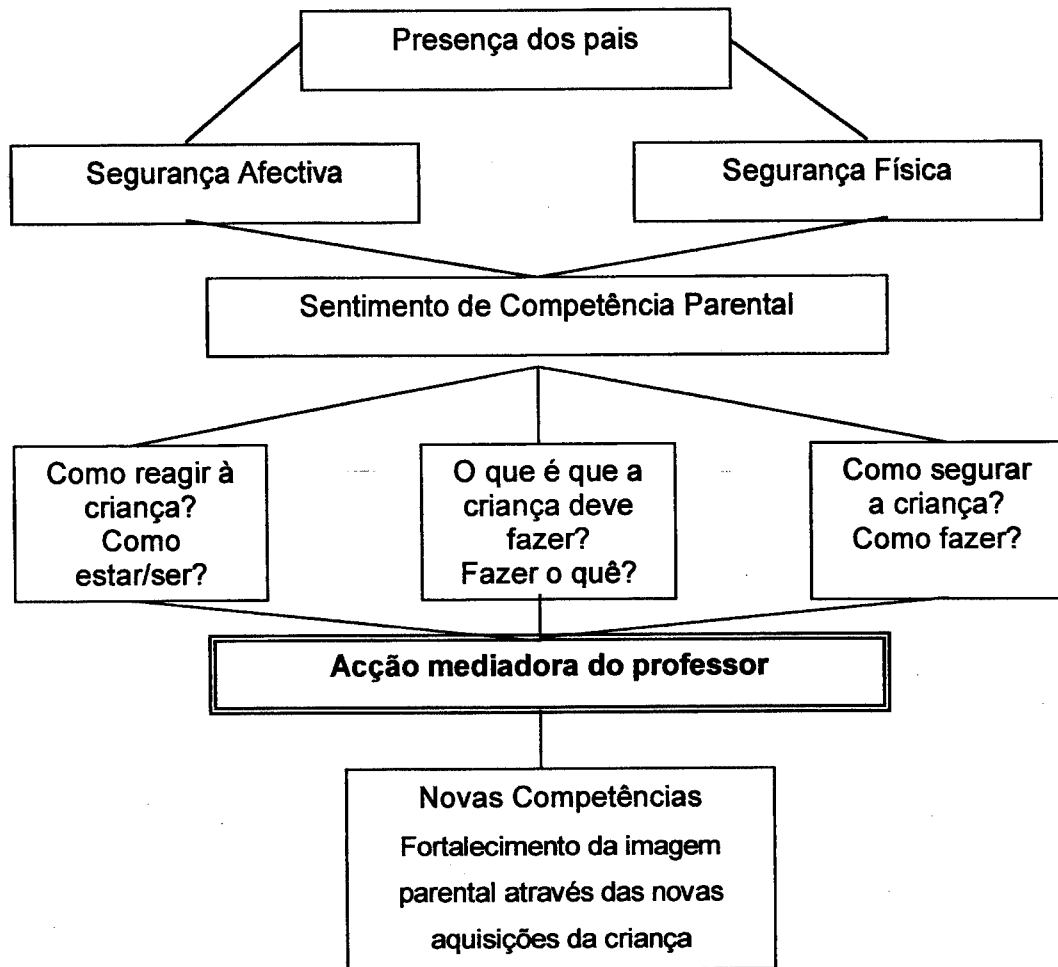


Figura 2 – Acção do professor (Sarmiento e Montenegro, 1992, p. 35)

O professor desempenha aqui um papel importante, no sentido em que fornece os instrumentos necessários aos pais para que estes consigam lidar com esses seus medos e receios e se tomem agentes activos durante a aula. Sarmiento e Montenegro (1992) revelam que se deve ter em conta as diversas expectativas e motivações dos pais, nos momentos de transmissão de informações, para não se interferir negativamente na sua imagem parental nem na imagem que têm do seu filho. As intervenções por parte do professor, devem ser realizadas individualmente, no momento em que a situação acontece ou está prestes a acontecer, em local próprio.

Essas intervenções podem ser directas ou indirectas, consoante a reacção e o temperamento manifestado pelos pais, isto é, ou por demonstração e verbalização directa de como se deve agir com a criança, ou apenas a partir de uma demonstração mesmo sem verbalização para que, por observação, os pais compreendam as novas situações e aprendam a sugerir-las aos filhos, sem se sentirem ameaçados no seu papel parental de ensinar e educar. A intervenção do professor nas aulas de natação para bebés é descrita por Cardoso et al. (1999, p. 2) como sendo "indirecta, junto das crianças visando a melhoria da qualidade do acto educativo da parte dos pais, tornando-o consciente e intencional". Os autores atribuem-lhe "um papel estabilizador/orientador embora cada vez menos interveniente, dando espaço aos pais, para serem condutores da acção".

De acordo com G. Azemar (1973) a actividade exploratória da criança pode ser influenciada negativamente pela atitude ambiciosa dos pais, pelo que recomenda intervenções por parte da equipa pedagógica para gerir a impaciência dos pais relativamente aos progressos da criança. Patrício (1998) considera que o professor desempenha dois grandes papéis: perante o bebé, o professor é o companheiro de brincadeiras que aceita e respeita o ritmo de cada criança e a desafia de acordo com os seus gostos e feitos; e perante os pais, o professor garante a aplicação de uma pedagogia correcta e adaptada ao desenvolvimento da criança, bem como é responsável por criar um ambiente estável e de confiança, através de uma comunicação permanente com os pais, esclarecendo-os e orientando-os. Para Garcia et al. (1999, p. 2), tanto os pais como os professores estão implicados no processo educativo da criança, pelo que os primeiros não devem ser levados a pensar que não têm qualificação técnica para interagirem, pois pelo contrário, são eles que asseguram a estabilidade emocional do bebé e como tal, "nenhum professor deverá, apesar da sua competência, ter pretensões de substituir favoravelmente a relação parental". Sarmiento (1979) propõe uma atitude pedagógica por parte do educador, que crie um clima de confiança à volta da criança, para que ela aceite a água, brincando, experimentando, vivendo e sentindo-a no e com o seu corpo.

Para Sarmiento e Montenegro (1992), o papel atribuído a este agente exterior (o professor) é bastante específico, nomeadamente ao nível da facilitação da motricidade voluntária da criança no meio líquido. Essa especificidade centra-se no tipo de relação (comunicação) com que a actividade educativa no meio aquático ocorre. O professor tem também um papel importante a desempenhar relativamente à formação dos pais, estimulando-os e sensibilizando-os, para uma observação atenta e

activa do grau de adaptação dos seus bebés e para uma leitura correcta dos códigos de conduta dos seus filhos e respectivos significados, isto é, perceberem o que os seus filhos dizem através do seu comportamento. O equilíbrio entre o risco e a confiança, é sempre difícil de atingir, pelo que a intervenção do professor, nestes momentos, torna-se essencial para fazer compreender determinadas situações. A calma e a paciência por parte dos pais, deve ser estimulada pelo professor em determinadas situações. Cabe também ao professor explicar aos pais, que certos acontecimentos aparecem durante um período passageiro e pelo qual passam quase todas as crianças e que nada está de errado com a sua própria intervenção parental, nem com o desenvolvimento do seu bebé. A resolução do problema passará por não forçar a criança e dar-lhe o que ela necessita: contacto corporal, conversa ou mesmo atenção pura e simples. As brincadeiras com objectos e a comunicação verbal com outras crianças, parecem ser os meios mais observados, pelos quais a criança consegue vencer o medo de ser largada ou de perder o contacto corporal com o pai/mãe. Depois de ultrapassado este obstáculo, a criança retomará de novo a sua exploração aquática mais arrojadamente.

O contacto íntimo e afectivo que se cria e estabelece entre pais, filhos e professor na água, estimula o desenvolvimento psicomotor do bebé e enriquece as relações do bebé com o mundo (Fontanelli, M., e Fontanelli, J., 1985). Para Sanmartín (2001), as actividades aquáticas trazem grandes vantagens para as crianças, contudo também escondem uma série de problemas, que os professores devem ter em conta:

- Problemas relacionados com os pais, pois muitas vezes, estes não entendem a filosofia das práticas aquáticas realizadas com crianças, esperando resultados, gerando ansiedade nos mais pequenos, não admitindo baixo rendimento nos seus filhos;
- Problemas relacionados com professores, que se precipitam para a especialização precoce das crianças, provocando cargas excessivas de treino, gerando ansiedade e provocando abandonos prematuros das actividades aquáticas;
- Problemas relacionados com as instalações, que apresentam ambientes muito carregados, visando a obtenção de resultados, com professores não especializados e com taxas educador/aluno, muito elevadas;
- Problemas relacionados com as próprias crianças, que encontram treinos muito monótonos que as levam a um crescente desinteresse quando não

apresentam bons resultados e não entendem o jogo, como forma de aprendizagem.

7 O PAPEL DO PEDIATRA

É referido por vários autores a necessidade dos pais da criança, levarem-na a uma consulta com o seu pediatra, antes de iniciar um programa de N.B. Esta consulta terá como objectivo, o parecer positivo do pediatra, quanto à participação do bebé nas aulas e, se for caso disso, indicar as limitações ou cuidados especiais a ter com a criança (Barbosa, 1999). Vanparijs, P e Vanparijs A. (1967), Coursière (1973) e Vallet (1974) revelam também a importância de uma consulta prévia ao médico pediatra da criança, antes da inscrição nas aulas de N.B.

O documento passado pelo médico, deverá estar na posse do professor, permitindo-lhe a criação e a implementação de um programa de trabalho individualizado, de acordo com as características e limitações específicas de cada bebé (Barbosa, 1999).

7.1 Efeitos na saúde dos bebés

Crespo, M. (1993) realça o facto de que as actividades lúdicas levadas a cabo dentro de água concorrem para um desenvolvimento neuromuscular equilibrado nas primeiras idades, para além de um reforço assinalável da capacidade funcional do sistema respiratório e cardiovascular. No capítulo destinado à abordagem pediátrica, Fontanelli, M. e Fontanelli, J. (1985, p. 35) referem os efeitos coadjuvantes que estas aulas surtem sobre "vários distúrbios do comportamento e do sono, anorexia, défices do desenvolvimento pondero-estatural e neuropsicomotor, hipotonias, alguns distúrbios ortopédicos, neurológicos e respiratórios e, nesse grupo etário, principalmente a asma brônquica". Fouace (1979 b) refere os efeitos das actividades aquáticas na promoção de um sono tranquilo e nos benefícios que promove em termos de coluna vertebral, evitando problemas de escoliose, lordose e cifose. Também Depelseneer (1989) salienta as repercussões positivas que as actividades aquáticas com bebés produzem ao nível da saúde e na melhoria de certos distúrbios patológicos, tais como: obesidade, magreza anormal, ansiedade e hipernervosismo,

convulsões, crises de epilepsia, distúrbios respiratórios (asma), sopro no coração (não orgânico), deficiência ou malformações musculares, falta de apetite, mau sono, apatia, hipotonia, hipertonia, miotonia e prevenção ou redução de problemas ao nível da coluna vertebral (lordoses, escolioses, cifoses) ou dos membros (reeducação após fracturas, pés chatos, joelhos tortos).

Relativamente aos efeitos negativos que a frequência de piscinas pode causar a crianças pequenas, Langendorfer e Bruya (1995) consideram que o risco de contracção de doenças virais ou bacteriológicas, é mínimo, se simplesmente se mantiverem as condições de higiene e o tratamento das águas adequado. Depelseneer (1989) faz referência à ocorrência de situações de hiponatremia (também designada por intoxicação pela água) caracterizada pela diminuição excessiva da taxa de sódio no sangue, devido à ingestão excessiva de fluidos, relativamente à capacidade de absorção e assimilação do organismo. Esta situação pode levar a graves distúrbios do sistema nervoso (convulsões e em casos mais graves, a morte). Langendorfer e Bruya (1995) revelam que a sua ocorrência é bastante rara, dizendo apenas respeito a pequenas crianças que são submersas com alguma frequência e por um longo período de tempo.

No que respeita às infecções do ouvido, Langendorfer e Bruya (1995) referem que as crianças expostas ou não à água das piscinas, têm tendência para sofrerem destas infecções, pelo que é duvidoso considerar, que a natação provoque ou agrave este tipo de patologia.

7.2 As contra-indicações

Nem sempre o estado de saúde do bebé permite a frequência assídua das aulas de N.B. Existem situações em que a sua prática se encontra contra-indicada ou condicionada de forma temporária ou permanente (Barbosa, 1999).

7.2.1 Contra-indicações temporárias

Camus (1995) refere os estados febris e as infecções como contra-indicações temporárias à frequência das aulas de N.B. Fouace (1979 b) acrescenta a estas

contra-indicações, o período após a vacinação anti-varíola, febre, depois de infecções agudas, durante o período de cicatrização de feridas ou período pós-operatório.

7.2.2 Contra-indicações permanentes

Nas contra-indicações permanentes, há que distinguir as de carácter relativo e as de carácter absoluto. São consideradas contra-indicações permanentes, mas relativas, segundo Camus (1995):

- A epilepsia;
- As deficiências mentais ligeiras e moderadas;
- As deficiências motoras.

Relativamente às contra-indicações permanentes absolutas, são indicadas por Camus (1995): as cardiopatias congénitas e as otites crónicas. Fouace (1979 b) acrescenta a estas contra-indicações:

- Dificuldades de deglutição;
- Insuficiências pulmonares;
- Cardiopatia;
- Problemas renais;
- A deficiência mental profunda.

Para Vanparijs, P. e Vanparijs A. (1968), não são aconselhadas as actividades aquáticas com crianças débeis ou com infecções rinofaríngeas repetidas, com desordens bronco-pulmonares, problemas digestivos graves e síndromas neurológicos convulsivos.

8 METODOLOGIAS DE TRABALHO NA NATAÇÃO PARA BEBÉS

Neste capítulo abordaremos algumas metodologias de trabalho nas actividades aquáticas com bebés, desenvolvidas por diversos autores. Esta apresentação será efectuada por ordem cronológica.

Para Coursière (1973) o grande objectivo do seu curso, passa por ensinar o bebé a sobreviver – a ser capaz de salvar a sua própria vida, mantendo-se em posição de flutuação dorsal durante algum tempo, sendo-lhe atribuído um diploma de sobrevivência certificando essa sua capacidade.

Na opinião de G. Azemar (1974) a autonomia da criança no meio aquático revela-se quando esta é capaz de saltar da borda da piscina e de regressar sem qualquer ajuda pessoal ou material.

Vallet (1974) descreve a utilização de fichas de trabalho e registo de imagens para a construção de um dossier individual de cada criança, cujas informações permitem individualizar o processo de ensino. Esse dossier é composto por:

- Uma ficha com informações de ordem individual e familiar (peso da criança à nascença, evolução do seu crescimento, doenças, vacinas, particularidades hereditárias, etc.);
- Uma ficha de observação familiar (atitude da criança antes do banho, modificações no estado geral da criança entre lições, sono, apetite, informações sobre os pais, etc.);
- Fichas de estudo (observações imediatas após a aula, análise de documentos fotográficos, exames clínicos periódicos).

O mesmo autor refere vários níveis de aprendizagem: contacto da boca com a água, imersão completa, flutuação, salto para dentro da piscina com e sem ajuda, deslocamentos à superfície, salto e nado até um ponto determinado, deslocamentos entre o pai e a mãe, voltar sozinho para a borda da piscina.

Para Fouace (1979 b) a natação na primeira infância é o primeiro seguro de vida que se pode fazer a uma criança. Outro objectivo preconizado, é o da alegria que o bebé sente ao brincar com a água e com outras crianças, para além de favorecer um desenvolvimento harmonioso do corpo do bebé, já que os movimentos realizados na água, proporcionam contracções iguais dos músculos agonistas e antagonistas. O autor refere 4 estágios de desenvolvimento ao nível da prática de actividades aquáticas:

- Flutuabilidade com rotação do corpo, que termina por volta dos 10 meses;

- Motricidade, que permite à criança sair da água por si própria: dos 10 aos 18 meses;
- Autonomia, que implica a realização de saltos, imersões, manutenção das posições dorsal e ventral: desde os 18 aos 36 meses;
- Coordenação, que regula os movimentos com a adaptação respiratória.

Uma outra perspectiva metodológica no trabalho com bebés na água é apresentada por Navarro e Tarrago (1980, *In* Damasceno, 1994), que definem os seguintes objectivos:

- 1ª Etapa - Adaptação
 - 2 semanas a 2 meses: habituação ao meio (olhos, ouvidos, nariz e boca)
 - 2 a 4 meses: habituação ao meio, flutuação e propulsão
 - 4 a 6 meses: flutuação (com ajuda), propulsão e respiração
- 2ª Etapa - Sobrevivência
 - 6 a 12 meses: cair na água em qualquer posição e recuperar a posição de flutuação em decúbito dorsal
 - 12 aos 24 meses: percorre certa distância (10 a 12 metros) em decúbito dorsal com propulsão de braços e pernas.

A metodologia de trabalho proposta por Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994), subdivide as conquistas da motricidade aquática do bebé, em três níveis diferentes, de acordo com o seu grau de autonomia:

- O bebé que ainda necessita de ser seguro (bebé de colo)

Neste ponto é salientada a importância das manobras de assistência (pegas) por parte quer do professor quer dos pais do bebé, uma vez que a criança nesta fase ainda necessita de ser segura (apoiada). São referidas ainda as diferentes formas (técnicas) de segurar o bebé na água, devendo promover uma sensação de segurança física e emocional por parte da criança e ser adaptadas ao perfil físico e emocional da mesma. As pegas devem por isso, ser simultaneamente prazerosas e seguras para a criança e cómodas, no sentido anátomo-funcional para o professor. A autora refere ainda alguns

elementos que são essenciais e pertinentes a todas as pegas, considerando como pegas essenciais: pega de axilas, de tórax, de abdómen e de nuca.

- O bebé que já adquiriu uma certa autonomia na realização dos seus movimentos (pequeno caminhante);
- O bebé que já é capaz de conquistar o “mundo” por si mesmo (o pequeno corredor).

Dmitruk (1981) insere a massagem do bebé antes da entrada na piscina como forma de aquecimento e de preparação para a entrada na água.

Para Farmer (1982 a) os principais objectivos das actividades aquáticas com bebés, visam essencialmente familiarizar a criança com a imersão, para que esta respeite a água com alegria. Para além deste, o autor refere a capacidade da criança em propulsionar-se sozinha na água para mais tarde conseguir nadar as técnicas de nado tradicionais sem qualquer ajuda de meios auxiliares.

Carvalho (1984) define como objectivos para a primeira fase de formação em natação – a fase de adaptação ao meio aquático – os seguintes:

- Desinibição, perda dos reflexos de defesa e aquisição de à vontade;
- Aquisição de um novo equilíbrio;
- Aquisição de uma nova respiração;
- Aquisição de uma deslocação consequente (propulsão).

O autor Franco (1985, *In* Damasceno, 1994) define os seguintes objectivos para cada escalão etário:

- Dos 0 aos 12 meses
 - Adaptação ao meio líquido
 - Apneias condicionadas a manter o rosto na água (até 15 segundos), inclusive em situações imprevistas
 - Flutuação em decúbito dorsal autónoma até 15 minutos (tempo máximo observado em criança desta faixa etária)
 - Trocas autónomas de decúbito (dorsal-ventral-dorsal)
 - Giros (rotações)

- Dos 12 aos 24 meses
 - Mergulhos na água a partir da posição sentada na borda da piscina e, posteriormente, da posição de pé
 - Capacidade de mergulho em pequenas profundidades
 - Progressivas contribuições (estímulos) de coordenação de braços e pernas para deslocamentos em decúbito dorsal
 - Saída autónoma a partir da posição de pé na borda da piscina, percorrer uma certa distância e retornar à borda de origem
 - Igual actividade porém, com paragem total dos movimentos na metade do percurso (flutuação estática horizontal), para só então prosseguir a partir de uma indicação (sinal) do professor

- Dos 24 aos 35 meses
 - Deslocamentos em decúbito dorsal, dominando o sentido da direcção para um objecto pré-determinado
 - Trocas autónomas de decúbito (dorsal-ventral-dorsal)
 - Giros (rotações) sem alterar a direcção do trajecto estabelecido
 - Jogos que demonstrem total domínio do corpo na água, com controlo da respiração, sobre e debaixo da água
 - Recuperação aérea dos braços em deslocamentos no estilo de costas e crol. Este último com respiração frontal
 - Mergulho a partir da borda da piscina, passando por dentro de um aro que é suspenso à superfície da água.

Na metodologia de Depelseener (1989) a separação entre a criança e a mãe para os cuidados de um profissional, é vista como algo natural e necessário ao processo de adaptação e às aquisições básicas de sobrevivência. A flutuação em decúbito dorsal é altamente estimulada até que a criança seja capaz de flutuar autonomamente, seguindo-se as imersões e respectivas subidas até à superfície. Toda esta sequência metodológica visa a preparação da criança para um certificado de sobrevivência, em que é avaliada a sua capacidade de despir as roupas com que é atirada para dentro de água, ir buscá-las ao fundo da piscina e sair da mesma. Só após a obtenção deste certificado de sobrevivência, será permitida a presença de um dos pais na água com a criança, para participarem activamente nos múltiplos exercícios propostos. A especialização precoce nos estilos tradicionais de nado, é incentivada desde muito cedo.

Velasco (1994) subdivide o grupo de trabalho dos bebês, em três níveis (denominados de Bebês I, II e III), de acordo com a sua faixa etária e o seu desenvolvimento psicomotor, social e afectivo, propondo a seguinte metodologia de intervenção:

- **Bebês I (3 meses a aproximadamente 1 ano)**
 - Aula realizada com a mãe
 - Socialização da criança
 - Estimulação dos órgãos sensoriais e dar continuidade ao bloqueio respiratório (inato) que o bebê possui até o 6º mês
 - Movimentação dos segmentos corporais para aumentar a amplitude articular e o fortalecimento muscular

- **Bebês II (1 ano a aproximadamente 2 anos)**
 - Aula realizada com a mãe até que seja feita a socialização com o grupo e o professor, momento a partir do qual, a mãe será afastada progressivamente da criança
 - Aulas mais dinâmicas, pois o desenvolvimento motor do bebê, já permite respostas motoras mais elaboradas

- **Bebês III (2 anos a aproximadamente 3 anos)**
 - Aula realizada com o professor e o grupo, não sendo necessária a presença da mãe na água, devido à conquista da sua socialização e adaptação ao meio líquido
 - Estimulação motora geral, num intuito de uma total sobrevivência no meio aquático.

São estabelecidos também, determinados critérios para mudança de nível, de acordo com as aquisições dos bebês. A estrutura da aula proposta por Velasco (1994), inclui inicialmente, um trabalho de integração do bebê ao meio líquido e ao grupo, seguindo-se de movimentações específicas (as de segmentos corporais e as de rodas são realizadas, geralmente, com músicas). Para finalizar a aula, um pouco de relaxamento para voltar à calma e momentos de recreação.

Damasceno (1994) propõe uma sequência de aprendizagem no seu trabalho com bebês, que se inicia com:

- Flutuação;
- Respiração e Imersão;
- Saltos (mergulho) e deslocamentos (propulsão);
- Trocas autónomas de decúbitos (rotações).

Ahr (1994) descreve vários passos para a estrutura de um curso de 10 horas, desde a habituação ao espaço, à importância do contacto corporal e do contacto com a água, passando pelas imersões (acompanhadas pelos pais que imergem também, para controlo das reacções dos bebés), a flutuação (com instrumentos auxiliares de flutuação – braçadeiras, bóias), culminando no salto para a água e voltar à borda da piscina (com e sem ajuda).

Camus (1995) depois de descrever algumas práticas perinatais (nascimentos dentro de água – métodos de Leboyer, Odent, Tcharkovski e Brousse), diferencia as práticas aquáticas pós-natais em quatro tipos de práticas:

- **Práticas fortes**

Práticas desenvolvidas pelos autores Depelseener (1987), Fouace (1990) e Coursière (1973) e caracterizadas por apresentarem verdadeiras progressões pedagógicas e por serem um pouco austeras, já que consideram como normal, a separação clara e imediata do bebé de seus pais, sendo este entregue à responsabilidade de um profissional que o recolhe com autoridade e uma certa disciplina. Os referidos autores, são também adeptos da imersão precoce e conseqüentemente, da apneia, uma vez que acreditam que o recém nascido, é por natureza um ser capaz de viver pontualmente debaixo de água sem perigo. Tendo em conta a lógica da utilidade dos métodos preconizados pelos autores das práticas fortes, os bebés são precocemente submetidos a provas que medem a sua capacidade de sobrevivência e existe uma distinção clara entre os momentos de brincadeira e os de trabalho, sendo todo o processo dirigido para a aprendizagem das técnicas formais de nado.

- **Práticas pré-desportivas**

Camus (1995) criou a categoria de práticas pré-desportivas para diferenciar as práticas anteriores, das usadas pelo autor Vallet (1970), já que este, após ter perdido muito tempo a atenuar a angústia de bebés separados de seus pais, optou por uma separação mais progressiva, dando aos pais

algum espaço para intervirem sobre a actividade dos seus filhos, no entanto, continua a fazer parte do papel do educador, impor-se como aquele que sabe e que toma todas as iniciativas. A imersão continua a ser entendida como uma aquisição indispensável ao processo de adaptação e a capacidade de sobrevivência da criança continua a ser importante, contudo não é trabalhada com a obsessão dos primeiros métodos. A parte didáctica da intervenção exige um sério controlo, no entanto socorre-se das motivações lúdicas para atingir os seus objectivos. Neste método já se tem em conta o desenvolvimento da criança, pelo que a vontade de eficácia não é conseguida a qualquer preço, mas em função das capacidades próprias de cada etapa de crescimento.

– Práticas lúdicas e de relação

Os métodos de trabalho de Azemar (1979) e sua equipa (Camus e Magnin) são incluídos por Camus (1995) no tipo de práticas lúdicas e de relação, uma vez que a separação entre os pais e os filhos, não é aconselhada por estes autores, cabendo aos pais a função de interagir ludicamente com os seus bebés. O essencial deste processo de adaptação ao meio aquático, faz-se através de uma conquista da autonomia motora conseguida pela própria criança e não como o resultado de acções de um agente exterior. Nesta perspectiva, o educador é entendido como alguém que informa, está disponível e que intervém quando é necessário, no entanto, evita demonstrar, manipular ou impor uma disciplina ou a seguir uma progressão de exercícios e jamais pretende substituir o papel dos pais. Relativamente à imersão, os seguidores deste método, sabem que é necessário conseguir um domínio progressivo da apneia, para que a adaptação ao meio se faça, contudo são apologistas do saber esperar, pois consideram como muito importante que a iniciativa da imersão parta da criança e não, imposta por outros. À medida da progressão da criança, esta vai assumindo mais riscos, mas em nenhum momento, é submetida a provas de sobrevivência, nem lhe é concedido nenhum título. A noção de teste com as suas implicações (medida, comparação, etiquetagem), está completamente fora do âmbito de um sistema de trabalho que valoriza a individualização do ritmo de progressão e que coloca o prazer na actividade, como a preocupação mais importante da equipa de trabalho. Para os autores adeptos deste método, não faz sentido a separação entre a relação jogo-trabalho, já que a estratégia que se pretende alcançar, visa a motivação, a iniciativa, a resolução de problemas e basta na maioria das vezes, propor uma situação estimulante (não confundir com uma distracção fútil) e rica em

imprevistos, para que as crianças se empenhem activamente nas tarefas. Para tal pode-se utilizar algum material acessório (braçadeiras, bóias, brinquedos), que terá mais um papel estimulador do que uma função protectora.

– Práticas suaves

Estas práticas são dirigidas a crianças com algum tipo de necessidade educativa especial, visando um acompanhamento educativo ou terapêutico.

Os professores da equipa referida por Cardoso et al. (1998) aperceberam-se da dimensão educativa e social que o seu trabalho surtia no seio familiar e deparavam-se sistematicamente com alguma ansiedade e preocupação por parte dos pais, relativamente à evolução e continuidade do trabalho desenvolvido com os seus filhos, e após alguma insistência destes, a equipa decidiu prolongar a actividade até aos 6 anos de idade. Os autores descrevem alguns procedimentos que consubstanciam o trabalho desenvolvido com bebés da seguinte forma:

- Uma reunião de pais com suporte de meios audiovisuais (vídeo ou diapositivos), afim de dar a conhecer aos pais os objectivos, os pressupostos e a metodologia de trabalho;
- Uma sessão experimental de adaptação com grupos muito reduzidos (4 bebés) para se ir conhecendo os bebés e dar as primeiras indicações aos pais de acordo com o seu bebé;
- Acompanhar os pais dentro de água passando de par em par (ou trio), dando indicações específicas a cada par pai/bebé;
- Acompanhar os pais dentro de água passando de par em par (ou trio) amparando as decisões dos pais e sugerindo alternativas em caso de decisões imprudentes ou desapropriadas, nomeadamente quando surgem as fases de regressão;
- Acompanhar os pais para que se tornem progressivamente autónomos, prescindindo da intervenção do professor;
- Fornecer textos de apoio aos pais com as tarefas específicas de Adaptação ao meio Aquático dos bebés dos 6 aos 36 meses;
- Pedir aos pais para irem registando, numa ficha biográfica, as aquisições do bebé;
- Pedir aos pais para preencherem um inquérito e escala de avaliação da intervenção do professor junto deles;

- Dar textos de apoio sobre a actividade;
- Fazer reuniões periódicas de avaliação da actividade;
- Os pais desempenham um papel segurador como reforço do desempenho da criança fazendo um trabalho em parceria com os orientadores;
- Numa fase mais avançada, uma crescente intervenção do professor (propostas de actividades mais dirigidas) e levar os pais a diminuir a sua intervenção, mas nunca a sua participação.

A equipa de trabalho referida por Santos (1998) subdivide as classes de N.B. em dois grupos distintos, de acordo com a idade da criança:

- Grupo A
 - Turma I – dos 6 aos 18 meses
 - Turma II – dos 19 aos 36 meses
- Grupo B
 - Turma III e IV – dos 3 aos 4 anos.

Existem 2 professores na água para as turmas I e II do grupo A e mais um professor para o grupo B. Estes são coadjuvados por um professor que se encontra fora de água, para apoiar toda a actividade desenvolvida com os dois grupos. Ao longo do ano, os professores estabelecem um sistema de rotatividade pelas diferentes turmas e ainda no acompanhamento fora de água (Santos, 1998). Relativamente aos objectivos para cada um dos grupos, a equipa de trabalho define os seguintes:

- Grupo dos bebés dos 6 aos 36 meses
 - Adaptação do bebé ao meio aquático
 - Criação de um espaço lúdico e de lazer
 - Estimulação precoce (desenvolvimento psicomotor)
 - Reforço do triângulo familiar
 - Estimulação do desenvolvimento sócio-afectivo da criança
- Grupo dos 3 aos 4 anos
 - Adaptação da criança ao meio aquático
 - Etapa de transição para as turmas estandardizadas
 - Introdução de tarefas organizadas e orientadas
 - Introdução de tarefas em grupo

- Reforço da autonomia no meio aquático (maior afastamento do pai).

Relativamente à participação dos pais, estes são considerados como um elemento fundamental e indispensável a todo o processo de adaptação dos bebés, pelo que devem ser conhecedores do seu papel em toda a actividade (dentro e fora de água), dos objectivos que se pretendem atingir e como resolver determinadas situações que possam surgir ao longo da actividade. Partindo destes pressupostos, a equipa técnica realiza sempre uma reunião com todos os pais no início do ano, e com aqueles que integram a actividade a meio do ano. Têm uma reunião prévia, para sua preparação com a equipa técnica. Para além destas reuniões, são ainda fornecidos aos pais, documentos escritos desenvolvidos e criados pela equipa e de reuniões de formação complementar. A equipa de natação para bebés referida por Santos (1998), centra a avaliação da actividade em duas áreas fundamentais: no desenvolvimento da criança e na actividade-projecto. Relativamente à avaliação da criança, o autor descreve-a como contínua, recorrendo à observação directa e indirecta (recolha de imagens de vídeo). Segundo o autor, estas observações permitem à equipa estabelecer qual a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, que tipo de intervenção fazer com o par (filho-mãe/pai) na água, que tipo de relatório fazer quando a criança for para um grupo diferente. Quanto à avaliação da actividade-projecto, esta é efectuada em três momentos distintos (avaliação inicial, intermédia e final), através da aplicação de inquéritos de expectativas aos pais, aplicação de questionários sobre o desenrolar da actividade, recolha de imagens de vídeo, observação directa do par familiar na água, reuniões da equipa técnica, reuniões desta com os pais e a elaboração de um relatório final da actividade.

Moreno (2001, p. 12) defende a utilização de métodos activos de ensino, onde os aprendizes participam directamente em actividades variadas e ricas em experiências. A familiarização com o meio aquático é realizada através de jogos para mais tarde se passar para o trabalho das habilidades motoras aquáticas: flutuação, respiração e deslocamentos. O autor aposta num *Método Aquático Compreensivo* que se fundamenta num modelo integrado de ensino no meio aquático através da utilização do jogo.

Referimos por fim, a metodologia de Igor Tcharkovski, apresentada por Rouzé (1990), uma vez que é caracterizada por uma visão muito peculiar acerca do trabalho efectuado com bebés em meio aquático. Partos realizados em pleno mar, intervenção sobre bebés em águas frias, existência de contactos telepáticos entre os bebés e os

golfinhos, são apenas alguns exemplos de um método distinto dos referidos anteriormente e muito contestado por numerosos autores.

8.1 A melhor metodologia

Santos (1998) é da opinião de que não existem melhores ou piores metodologias (projectos), desde que se cumpram os objectivos que inicialmente foram estabelecidos. No entanto, podem surgir maus projectos, quando estes entram no âmbito da especialização precoce, atropelando o normal desenvolvimento biológico, sócio-afectivo e psicomotor do bebé. Seja qual for a metodologia adoptada na Natação para Bebés, esta nunca deverá visar a criação de um super-campeão no meio aquático, conseguido à custa de um desrespeito pelo desenvolvimento da criança, quer se trate da aquisição de técnicas natatórias standardizadas, mergulho ou outras, quer da aquisição de técnicas de sobrevivência.

Na opinião de Damasceno (1994), a análise de qualquer programa de aprendizagem de natação para bebés, pressupõe a consideração dos objectivos e das finalidades para que foi idealizado, por isso, e tendo em conta a larga experiência dos seus autores, não devemos afirmar que este ou aquele programa é o melhor, nem que existe um programa ideal. Deve-se considerar também que a realidade de trabalho disponível por cada um dos autores, é bastante heterogénea, partindo de recursos pedagógicos desiguais, climas diferentes, instalações materiais distintas, etc.. De uma forma geral, todas as metodologias de trabalho com bebés manifestam a clara intenção de procurar ajustar os seus conteúdos, meios e métodos a cada uma das etapas evolutivas da criança. O papel formativo e totalizador da N.B., deve passar assim, por sucessivas progressões pedagógicas e por uma cuidadosa sistematização dos conteúdos de ensino, existindo uma necessidade de organização das actividades, que respeite as diferenças etárias e que considere as particularidades individuais no que respeita ao desenvolvimento e crescimento e à capacidade de aprendizagem de cada criança.

CAPÍTULO II

Metodologia

9 METODOLOGIA

9.1 Justificação do estudo

Se, por um lado, algumas conquistas no desenvolvimento infantil oriundas do extensivo papel representado pela N.B., permanecem obscuras pela ausência de comprovações científicas, por outro lado, é possível, actualmente, confrontar diversos programas de aprendizagem, que objectivam o atendimento deste mesmo grupo etário (Damasceno, 1994). Assim, achamos que o tema da adaptação ao meio aquático na 1ª infância é digno de ser analisado com alguma profundidade, dada a essência e inovação que trará ao nível de diversas áreas, como o desenvolvimento da criança, da família, da saúde e da criação de hábitos saudáveis para a vida.

Por outro lado, verifica-se uma ausência de informação referente à situação das actividades aquáticas para bebés em Portugal. O processo de levantamento e análise, permitirá um conhecimento mais profundo da área em estudo, facilitando e conduzindo os professores a um esclarecimento nas suas opções ao nível da concepção e planeamento destas actividades, permitindo resultados mais eficientes na aplicação de estratégias e mecanismos que levem a um processo de generalização, com qualidade, da prática das actividades aquáticas. Nesta linha de pensamento, entendemos que o conhecimento da situação da actividade aquática para bebés (em termos de organização institucional, caracterização dos professores e da metodologia adoptada) é fundamental, não só numa lógica de desenvolvimento da actividade, na medida em que favorece o conhecimento das condições existentes, mas também na definição de estratégias de formação dos agentes educativos envolvidos (pais e professores) e das metodologias utilizadas.

Foi com base nesta problemática e na análise de todo o enquadramento teórico abordado pelos diversos autores, que surgiu o interesse para a realização do presente estudo. Pretende-se assim, contribuir para o conhecimento da situação actual das actividades aquáticas desenvolvidas com crianças até aos 3 anos de idade em Portugal, de forma que a reflexão nos leve a assumir, efectivamente, as actividades aquáticas como um processo educativo. Pretendemos também avaliar, a relação que as habilitações académicas e a experiência profissional dos professores encarregues por estas actividades, desempenham nas metodologias utilizadas ao longo do país.

9.2 Objectivos

Nesta linha de pensamento, pretende-se com este trabalho, realizar uma reflexão sobre a prática da actividade aquática com bebés em Portugal. Para concretizar tal objectivo, pretendemos efectuar um levantamento circunscrito a alguns distritos da zona norte (Viana do Castelo, Braga, Vila Real e Porto), centro (Coimbra, Santarém e Lisboa) e sul (Setúbal e Faro) de Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira (Funchal).

Os objectivos fundamentais que pretendemos alcançar com este estudo, são:

- Realizar um levantamento de algumas instituições onde sejam leccionadas actividades aquáticas com crianças até os 3 anos de idade, em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira;
- Analisar o tipo de organização institucional das aulas de N.B. em termos de frequência semanal, duração da aula e acompanhante do bebé;
- Caracterizar o professor de N.B. em termos de género, idade, profissão, habilitações e experiência profissional;
- Analisar o tipo de organização metodológica das aulas, tendo em conta as percepções dos respectivos professores acerca dos objectivos da actividade, do papel a desenvolver pelo professor e pelos pais;
- Determinar as metodologias adoptadas nas sessões de N.B. a partir das referências dos professores;
- Determinar se existem diferenças ao longo do país, relativamente às percepções metodológicas e metodologias utilizadas;
- Verificar se as habilitações académicas e a experiência profissional dos professores, influenciam as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas.

9.3 Variáveis

De seguida, passaremos para a justificação das variáveis analisadas, tendo em conta a sua pertinência no âmbito das actividades aquáticas para crianças, sendo elas agrupadas em três grandes blocos:

- Organização institucional das aulas de N.B., contemplando uma série de variáveis que visam caracterizar as instituições onde são leccionadas as aulas, o seu modo de funcionamento e organização:
 - Localização
 - Frequência semanal
 - Duração da aula
 - Acompanhante do bebé

- Caracterização do professor de N.B., envolvendo variáveis que analisam as suas habilitações, experiência profissional, e o caracterizam em termos de género, idade e profissão:
 - Género
 - Idade
 - Profissão
 - Habilitações académicas
 - Habilitações específicas na área
 - Experiência profissional

- Caracterização metodológica das aulas, referindo-se a diversos itens que caracterizam a opinião dos professores de N.B. relativamente aos objectivos preconizados pela actividade, ao papel do professor e dos pais, bem como a análise das metodologias adoptadas pelos mesmos:
 - Objectivos das aulas
 - Papel do professor
 - Papel dos pais
 - Organização metodológica das sessões.

Passaremos de seguida para uma justificação detalhada de cada uma das variáveis em estudo.

9.3.1 Organização institucional das aulas

9.3.1.1 Localização

Como já foi referido anteriormente por Cardoso et al. (1998), a N.B. é uma vertente da natação que tem sofrido grande desenvolvimento no nosso país, nos últimos anos. Os autores referem que já se encontram programas de intervenção no meio aquático com bebés num grande número de piscinas portuguesas. Também Santos (1998) considera que a actividade aquática desenvolvida com bebés dos 6 aos 36 meses, tem vindo a assistir um grande e rápido crescimento em Portugal, sob a alçada dos mais variados tipos de projectos e metodologias de intervenção.

Por estas razões, achámos pertinente analisar a localização das instituições onde é efectuada essa prática e averiguar a sua incidência ao longo do país, distinguindo quatro regiões distintas: região norte, centro e sul de Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira (R. A. Madeira).

9.3.1.2 Frequência semanal

Velasco (1994) recomenda uma frequência de duas sessões semanais, para que se verifique um retorno positivo mais rápido das conquistas do bebé na água. Vallet (1974), Timmermans (1975) e Ahr (1994), assinalam a assiduidade de uma aula por semana, como o mínimo desejado para este tipo de trabalho.

Pretendemos com o estudo desta variável, analisar qual a frequência semanal mais predominante no nosso país, considerando três possibilidades: uma, duas ou três sessões por semana.

9.3.1.3 Duração da aula

Velasco (1994) considera que 30 minutos de aula são suficientes para crianças até os 3 anos de idade, no entanto, para os bebés até aos 3 meses, a duração das aulas não deve ultrapassar os 10 a 15 minutos, aumentando progressivamente para 30 minutos. Para Navarro e Tarrago (1980, *In* Damasceno, 1994), as sessões aquáticas diárias na banheira portátil do bebé até aos 2 meses de idade, devem durar apenas 2 a 3 minutos, atingindo 5 minutos somente por volta dos 2 meses. Dos 4 aos

6 meses, a duração do banho na banheira familiar poderá ir até aos 15 – 20 minutos. Só a partir dos 6 meses é que os autores recomendam a entrada do bebé na piscina (de preferência coberta) com aulas entre 15 a 20 minutos. Depois do primeiro ano de idade e até ao final do segundo, as aulas de piscina poderão ter a máxima duração de 20 a 30 minutos.

Como podemos verificar, os autores referem uma duração progressiva para a permanência do bebé na água em função da sua idade. No entanto, os 30 minutos são referidos como a duração ideal para um bebé permanecer na piscina, salientando contudo que este factor é bastante variável de criança para criança. No sentido de analisar qual é a situação portuguesa relativamente à duração das aulas de N.B., decidimos incluir esta variável no rol das que nos propusemos estudar. Assim, estipulámos quatro opções: 30, 45, 60 e mais de 60 minutos de aula.

9.3.1.4 Acompanhante do bebé

A questão do acompanhamento da criança na água por pessoas que lhe são significativas (principalmente a mãe), é muito referida pelos autores como uma questão fundamental a ser analisada, razão pela qual, a incluímos na nossa investigação. As opções foram: mãe, pai, mãe e pai, e outros acompanhantes.

A participação da família, principalmente da mãe, integrada a um projecto pedagógico consciente, deve permitir à criança, alcançar a plenitude do seu potencial genético (Damasceno, 1994). Para G. Azemar (1974), a criança deve ser acompanhada e guiada nas suas actividades aquáticas por um ou ambos os pais. Magnin (1974) refere a mãe como aquela que é mais aceite pelo bebé, no entanto pode ser o pai, um irmão ou irmã. Na opinião de Sarmiento e Montenegro (1992) a presença dos pais nas experiências de adaptação ao meio aquático, é considerada como algo indispensável, como forma de preservar o ambiente afectivo e a estabilidade emocional da criança. Os sentimentos de prazer e desprazer fornecidos principalmente pela figura materna nos primeiros meses de vida, condicionam a percepção dos objectos e do próprio corpo. Segundo os autores, a estabilidade emocional é um dos aspectos determinantes na adaptação ao meio aquático, favorecendo a disponibilidade da criança para aprender e também ao nível do entendimento comportamental. Para Obeso (1992) um dos pais deve participar nas aulas, no entanto não é recomendada a entrada simultânea de ambos os progenitores

para dentro da piscina. Na opinião de Wallon (1949, *In* Sarmento e Montenegro, 1992), situações novas, insólitas, súbitas ou de incerteza postural, podem condicionar sentimentos de receio e medo, daí a importância da presença dos pais como fontes de segurança física e emocional, sem os quais, não se verifica o processo de autonomia. Também Velasco (1994) considera primordial a presença da mãe/pai/alguém que lhe seja familiar, junto da criança durante todo o processo de estimulação aquática. A presença destes na água garante uma segurança física e afectiva, para além de serem importantes como auxiliares do seu desempenho na água.

9.3.2 Caracterização do professor

Relativamente a este segundo bloco de variáveis (caracterização do professor de N.B.) não foram encontrados registos sobre o seu estudo, pelo que achamos conveniente efectuar um levantamento ao nível:

- Género (feminino, masculino);
- Idade (até 24 anos, dos 24 aos 34 e acima dos 35 anos);
- Profissão (profissões de carácter pedagógico e profissões sem carácter pedagógico);
- Habilitações académicas (habilitações até o curso secundário e habilitações acima do curso secundário – bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento);
- Habilitações específicas (acções de formação e seminários, cursos e outras habilitações específicas);
- Experiência profissional dos professores que estão responsáveis pela leccionação das aulas de N.B. nas piscinas portuguesas (menos de 1 ano, de 2 a 3, de 4 a 6 e mais de 7 anos).

No que respeita às habilitações, Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994) refere que o processo educativo das actividades aquáticas na primeira infância (até aos três anos de idade), é multidisciplinar, englobando uma vasta gama de áreas de estudo: Psicomotricidade, Psicologia do Desenvolvimento, Pedagogia, Técnicas de Natação, Teorias da Aprendizagem, etc.. Também Santos (1998) refere que os técnicos de N.B. devem ser possuidores de conhecimentos pedagógicos e científicos, nas áreas da natação (processos de adaptação ao meio aquático), do desenvolvimento biológico da

criança, da psicomotricidade infantil, do desenvolvimento sócio-afectivo e ainda nas áreas da pedagogia da natação e do processo educativo com este grupo etário específico. Deverá ser ainda uma pessoa calma, sociável, de fácil relacionamento com adultos e crianças, observador, motivado, comunicativo, afectivo, conciliador, disponível e dedicado para a actividade.

Desta forma, achámos pertinente analisar este parâmetro, afim de determinar se os professores portugueses possuem habilitações suficientes e adequadas ao desempenho das suas funções educativas no âmbito da N.B.. Nesta variável, analisamos as habilitações académicas (habilitações até o curso secundário e habilitações acima do curso secundário – bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento) e as habilitações específicas na área da N.B. (acções de formação e seminários, cursos e outras habilitações específicas).

9.3.3 Caracterização metodológica das aulas

Neste último bloco de variáveis, analisámos a opinião dos professores do nosso estudo, acerca de determinados parâmetros relativos à organização metodológica das aulas, como sejam: os objectivos da actividade e o papel que o próprio professor e os pais devem desempenhar durante as sessões de N.B. e o grau de consecução das metodologias adoptadas nestas sessões.

De referir que a opinião dos professores, foi avaliada a partir da seguinte escala: 1 – discordo muito; 2 – concordo pouco; 3 – concordo; 4 – concordo bastante; e 5 – concordo muito. Relativamente à organização metodológica das sessões, os professores assinalaram o seu grau de consecução de algumas intervenções pedagógicas. A escala utilizada, foi a seguinte: 1 – nunca; 2 – poucas vezes; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes; e 5 – sempre.

9.3.3.1 Objectivos das aulas

Neste parâmetro, perguntámos aos professores do nosso estudo, qual a sua opinião relativamente às seguintes afirmações: *“As aulas de Natação para Bebés têm como objectivos, adaptar a criança ao meio aquático para:”*

– Aprender a nadar

Segundo Sarmiento e Montenegro (1992), a N.B. não serve para ensinar os bebés a nadar, no sentido tradicional do termo, mas sim para torná-los mais aptos a lidar com a água como mais um objecto de seu conhecimento. Também não serve para formar futuros atletas, mas ajuda as crianças a lidarem com o seu próprio corpo, com prazer e sem vergonhas e ajuda-as a crescer com uma auto-imagem fortalecida. Timmermans (1975) considera que o aprender a nadar é uma aquisição secundária relativamente ao sentimento de alegria e satisfação em estar na água. O progresso das aquisições aquáticas decorre naturalmente e a uma velocidade superior, se a criança se sentir satisfeita e confiante. Também Fauquet e Gueguen (1979) declaram que as aulas de N.B. devem favorecer a familiarização da criança ao meio aquático e não devem ser direccionadas para a aprendizagem da natação. Para Gilbert et al. (1990) a água não tem como objectivo principal a aprendizagem da natação, mas acima de tudo, oferece uma aventura suplementar de desenvolvimento da própria pessoa. Obeso (1991) declara que as actividades aquáticas devem visar estimulação da criança para aprender a mover-se na água e não para a ensinar a nadar.

No entanto, para Farmer (1982 a) um dos objectivos das actividades aquáticas com bebés, visa precisamente, capacitar a criança para uma propulsão autónoma na água para mais tarde conseguir nadar as técnicas de nado tradicionais sem qualquer ajuda de meios auxiliares. Para os autores Vanparijs, P. e Vanparijs A. (1967) a questão da habituação da criança à água da piscina desde a mais tenra idade, é fulcral, no sentido de facilitar a aquisição de noções básicas de sobrevivência. Na opinião dos autores, é do interesse de todos que a criança aprenda a nadar o mais rapidamente possível.

– Não ter medo da água

Para Sarmiento (2001), o medo da água é desencadeado por uma situação de inadaptação, associada a imagens sociais (criadas muitas vezes pelos pais) relativamente aos perigos da água, sendo visível através de uma reacção de grande angústia. O medo não se manifesta após a perda de contacto com o meio amniótico, mas em função do processo educativo. Este medo (entendido como instabilidade emocional) vai desaparecendo à medida que se vão intensificando as experiências e aumentando o tempo necessário à adaptação das alterações do sistema respiratório e motor, bem como à presença dos pais que funcionam como elo de comunicação e segurança das crianças. Fouace (1979 b) considera que o medo da água, é um comportamento adquirido, que é muitas vezes incutido às crianças pelos adultos, por

uma espécie de fobia educativa que associa a água a uma noção de perigo e afogamento. Tal como o autor anterior, Vallet (1974) considera que o medo à água é um comportamento adquirido, tomando-se numa reacção social difícil de determinar.

Para Timmermans (1975) um bebé cujos pais não saibam nadar, está mais predisposto a aprender o medo pela água, uma vez que os seus próprios progenitores, lhe transmitem a impotência e a insegurança que eles mesmos sentem no meio aquático.

– **Sentir prazer e satisfação**

Velasco (1994) considera que os deslocamentos proporcionados pelos outros (pais ou professor) enriquecem a vivência do corpo da criança na água e permitem que esta desfrute, com prazer, todas as conquistas motoras que for amealhando. O prazer, o conforto, a segurança, a confiança e a satisfação na água deverão ser, nesta primeira fase de aprendizagem, os objectivos pedagógicos mais preconizados. Ahr (1994), relativamente aos objectivos da N.B., coloca em primeiro plano o prazer do bebé em mover-se livremente, manter o contacto corporal com os seus pais, comunicar com outras crianças e viver experiências próprias.

– **Desenvolver capacidades psicomotoras**

Sanmartín (2001) salienta que o desenvolvimento dos padrões motores em meio terrestre, costuma ter uma cronologia mais ou menos equivalente em todas as crianças, no entanto, no meio aquático, as habilidades alcançadas, são mais pessoais e individualizadas, dependendo em grande medida, do momento em que se iniciaram as actividades. Para Velasco (1994), verificam-se novas reorganizações posturais (flutuativas) e locomotoras (propulsivas) no meio líquido, devido ao aumento da densidade da água relativamente ao ar, daí a especificidade da reaprendizagem postural e motora naquele envolvimento. Comportamentos motores básicos realizados em terra (equilibrar, voltar, virar, baixar, levantar, saltar, correr, agarrar, apanhar, etc.) necessitam de reajustamentos quando efectuados na água, expandindo e ampliando, desta forma, o repertório motor da criança. Segundo Morgado (1995), não será nenhum erro admitir que um bebé que frequente regularmente as aulas de N.B. desde os 6-7 meses e que por isso, teve a oportunidade de vivenciar uma série de experiências no meio aquático, veja reforçada a sua psicomotricidade.

– **Promover a socialização**

À medida que a criança vai conquistando o controlo motor das suas acções, vai sendo facilitada a sua integração social, favorecendo ainda mais a sua aprendizagem e um melhor desempenho nas tarefas quotidianas. Por outro lado, os comportamentos sociais revelados pela criança, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o professor a acções e/ou atitudes técnico-pedagógicas sobre o desenvolvimento motor da criança em meio aquático (Damasceno, 1994). A N.B. é, na opinião de Sarmiento (2001), facilitadora do desenvolvimento pessoal e social da criança. Para G. Azemar (1974) a sociabilidade da criança é promovida pelas situações de jogo com outras crianças. Farmer (1982 c), Obeso (1992) e Velasco (1994) consideram que, especialmente os bebés que passam grande parte do dia em casa, ao cuidado de familiares, mantendo contacto com poucas pessoas, beneficiam de forma extraordinária, dos contactos sociais com outros bebés e outros adultos que partilham as mesmas aulas de N.B., favorecendo o processo de socialização da criança.

– **Promover momentos lúdicos com os pais**

Sarmiento e Montenegro (1992) reconhecem que, é a partir do jogo que a criança conhece a água, os seus riscos e as suas fontes de prazer. É com ela que a criança manipula, de forma real e simbólica, o seu próprio corpo. É brincando com os objectos e com os pais, que a criança aprende a ajustar os seus movimentos aos objectos perseguidos e às características específicas do meio aquático. Outra vantagem oferecida pela vertente lúdica das aulas, é apresentada por Kara (2000), no sentimento de cumplicidade que liga os pais aos seus bebés, nos momentos de brincadeira entre uns e outros dentro de água. Cardoso et al. (1999), são da opinião de que as crianças descobrem que os pais são bons parceiros de brincadeiras. Os próprios pais inventam formas de brincar com os seus filhos utilizando a água e objectos e, gradualmente, a criança desenvolve novas formas de deslocamento, desenvolvendo as suas potencialidades.

– **Reforçar laços afectivo-familiares**

Patrício (1998) assinala o fortalecimento dos laços afectivos, como um dos objectivos mais importantes a serem alcançados pelo processo educativo na água, já que este, funciona como um veículo privilegiado ao contacto físico permanente e à expressividade corporal de muitos sentimentos e afectos. G. Azemar (1988) refere que a riqueza das interacções entre a criança e o meio é condicionada pela qualidade das relações parentais, particularmente pela relação mãe-criança. As iniciativas de

interacção com o meio por parte da criança, só surtirão os seus efeitos, se houver uma boa dose de afectos. Para Sarmento e Montenegro (1992), a presença dos pais é considerada como algo indispensável, como forma de preservar o ambiente afectivo e a estabilidade emocional.

9.3.3.2 Papel do professor

Neste ponto, perguntámos aos professores do nosso estudo, qual a sua opinião relativamente às seguintes afirmações: *“Durante as aulas de Natação para Bebés, o professor deve:”*

- **Ser o único responsável pela actividade**
- **Ser animador da actividade**

Nestes parâmetros, pretendemos averiguar qual a percepção dos professores sobre a sua função nas aulas. Se os professores de N.B. se consideram como os únicos e exclusivos responsáveis pelas actividades desenvolvidas na piscina, ou se pelo contrário (como poderemos avaliar com a análise de outros parâmetros), partilham essa responsabilidade com outros agentes (nomeadamente, os pais).

- **Ser orientador da intervenção dos pais**

Carvalho (1994) descreve-nos os métodos pioneiros que se caracterizavam por serem demasiado austeros, apresentando níveis de aprendizagem e uma posição pedagógica, que admitia como normal a separação da criança dos pais, para ser entregue a um professor, assim como a imersão forçada. No entanto, nos dias de hoje, a possibilidade do enriquecimento motor e exploração do meio por parte das crianças, a afectividade e a total ausência de risco, transmitidas pela presença de um dos pais na água, são as componentes pedagógicas mais aceites. Ao professor cabe o papel de moderador da intervenção dos pais, enquanto estes funcionam como interface pedagógico entre a criança e o professor. G. Azemar (1973) recomenda intervenções por parte da equipa pedagógica para gerir a impaciência dos pais relativamente aos progressos da criança. Sarmento e Montenegro (1992) salientam o facto de que podem surgir tipos de comportamentos parentais a que o professor deve dar atenção para reorientá-los de maneira a enriquecer e facilitar o processo de adaptação da criança. O equilíbrio entre o risco e a confiança, isto é, entre o super-proteger e o libertar a criança para a acção, é sempre difícil de alcançar, pelo que a intervenção do professor, nestes momentos, se torna essencial para lidar com a situação.

Para Cardoso et al. (1999) a intervenção do professor junto das crianças, deve ser concretizada indirectamente visando a melhoria da qualidade do acto educativo por parte dos pais, tomando-o consciente e intencional. Atribuem ao professor um papel estabilizador/orientador embora cada vez menos interveniente, dando espaço aos pais para serem os principais condutores da acção. Também Patrício (1998) salienta que o professor garante, perante os pais, a aplicação de uma pedagogia correcta e adaptada ao desenvolvimento da criança, bem como é responsável por criar um ambiente estável e de confiança, através de uma comunicação permanente com os pais, esclarecendo-os e orientando-os. Na opinião de Sarmiento e Montenegro (1992), sendo a N.B. uma actividade nova no quotidiano da maioria das famílias, é natural que os pais sintam uma série de preocupações ao nível da saúde dos seus filhos, da sua segurança física e sobre aspectos práticos no decorrer da própria aula. O professor desempenha aqui um papel importante, no sentido em que fornece os instrumentos necessários aos pais para que estes consigam lidar com os seus medos e receios e se tornem agentes activos durante a aula.

– **Informar os pais sobre o processo de adaptação**

As crianças com os seus parceiros de brincadeira (pai/mãe), vão percebendo as regras do jogo aquático, isto é, as acções que podem e que não podem fazer. Vão analisando as situações de risco e de segurança que a água promove, pelo que o papel de um orientador (professor) se torna essencial como “inibidor de acrobacias”, no sentido de fazer compreender aos pais que, a criança não pode ser acelerada, mas sim, respeitada no seu ritmo de aprendizagem natural (Sarmiento e Montenegro, 1992, p. 31). Garcia et al. (1999) alertam para o facto de que a interacção entre pais e filhos na água, quando não é devidamente acompanhada, pode conduzir a formas de estar indesejáveis e prejudiciais a todo este processo de adaptação. Deve-se excluir nos pais o espírito de competição e a fácil tendência de comparar os bebés, sob pena de causar situações de grande tensão, comprometendo o desenvolvimento harmonioso dos mais jovens.

Na opinião de Sarmiento e Montenegro (1992), a calma e a paciência por parte dos pais, deve ser estimulada pelo professor em determinadas situações. Cabe também ao professor explicar aos pais que certos acontecimentos (fases de estagnação ou de regressão) aparecem durante um período passageiro, por ele, passam quase todas as crianças, e que nada está de errado com a sua própria intervenção parental, nem com o desenvolvimento do seu bebé. A resolução do problema passará por não forçar a criança e dar-lhe o que ela necessita: contacto

corporal, conversa ou mesmo atenção pura e simples. Também Garcia et al. (1999), assinala que a progressão da criança na água não respeita um processo linear e contínuo de desenvolvimento. Este sofre, ao longo do tempo, momentos de estagnação e mesmo de regressão que devem ser interpretados como naturais e, acima de tudo, devem ser respeitados. Quando tal acontece é essencial uma boa dose de paciência, devendo evitar-se os sentimentos de apreensão e intolerância perante os “recuos” no progresso da criança.

À medida que as crianças se aproximam dos dois anos de idade, tomam-se mais evidentes, as diferenças individuais no desenvolvimento motor para a mesma idade, em termos de qualidade de resposta (Faria, 1994). É frequente encontrar grandes disparidades motoras em crianças com a mesma idade cronológica, daí a importância do professor esclarecer os pais acerca deste processo, de modo a que estes não pensem que os seus filhos não se estão a desenvolver normalmente. Para Damasceno (1994), a aprendizagem não poderá proporcionar um desenvolvimento superior à capacidade da organização das estruturas do sistema nervoso da criança. Esta não poderá apreender conhecimentos, para os quais não tenha adquirido ainda, maturidade suficiente. A partilha deste conceito com os pais, revela-se de extrema importância no sentido de se evitarem solicitações aos bebés, por parte dos seus progenitores, para as quais estes ainda não estão habilitados a corresponder.

– **Orientar os pais/bebés dentro de água**

- ao mesmo tempo
- individualmente

No trabalho proposto por Velasco (1994), com bebés até aos 2 anos, cada professor deverá ter a seu cargo, no máximo, 6 bebés (com as respectivas mães), no sentido de proporcionar uma correcção adequada à intervenção das mães e obter um ambiente agradável para todos. Patrício (1998) sugere um número reduzido de bebés por sessão, uma vez que o número exagerado de crianças gera um ambiente agitado de vozes, choros e ondulações que irritam e cansam mais facilmente o bebé. O autor relembra-nos ainda que, a presença de cada bebé, implica a participação de mais duas pessoas – o pai e a mãe.

Sarmiento e Montenegro (1992) revelam que se devem ter em conta as diversas expectativas e motivações dos pais, nos momentos de transmissão de informações, para não se interferir negativamente na sua imagem parental nem na imagem que têm do seu filho. As intervenções por parte do professor, devem ser

realizadas individualmente, no momento em que a situação acontece ou está prestes a acontecer, em local próprio. Essas intervenções podem ser directas ou indirectas, consoante a reacção e o temperamento manifestado pelos pais, isto é, ou por demonstração e verbalização directa de como se deve agir com a criança, ou apenas a partir de uma demonstração. Tendo em conta que o progresso de cada criança é feito a uma velocidade individualizada, também Farmer (1982 b) considera que, o processo de acompanhamento deve ser o mais individualizado possível, respeitando o nível e o ritmo de aprendizagem de cada bebé.

– **Estar disponível para esclarecer dúvidas**

Pais e professores devem constituir uma equipa de trabalho sólida, onde a confiança desempenhe um papel importante, visando um único objectivo: uma adaptação feliz do bebé ao meio aquático. Sarmiento e Montenegro (1992) referem que é natural que os pais sintam uma série de preocupações relativamente aos seus filhos, pelo que o professor desempenha aqui um papel importante, no sentido em que fornece as informações necessárias aos pais para que estes se sintam mais tranquilos e seguros na sua intervenção.

9.3.3.3 Papel dos pais

Desta vez, perguntámos aos professores do nosso estudo, qual a sua opinião relativamente às seguintes afirmações: “*Os pais devem:*”

– **Acompanhar o bebé dentro de água**

Velasco (1994) considera primordial a presença da mãe/pai/alguém que lhe é familiar, junto da criança durante todo o processo de estimulação aquática. Segundo a autora, a presença dos pais na água, garante uma segurança física e afectiva, para além de serem importantes como auxiliares do seu desempenho na água. Obeso (1991) considera imprescindível a presença dos pais na água (sobretudo a mãe), como forma de promover uma segurança emocional e física à criança. Vallet (1974) recomenda a presença da mãe junto do bebé, sobretudo quando ele é ainda muito pequeno. Para Sarmiento (2001), a presença dos pais permite um acompanhamento daquilo que a criança faz na água, proporcionando assim o conhecimento de uma experiência particular e possibilita mais um tipo de relação educativa.

– **Estabilizar emocionalmente o bebé**

As aulas de N.B. servem sobretudo para ajudar as crianças a adquirirem autoconfiança, dominarem os movimentos e saberem controlar vários tipos de situações e emoções. Todas estas aquisições são possíveis devido à presença constante dos pais (Crespo, 1993). O acompanhamento destes, é considerado como algo indispensável, como forma de preservar o ambiente afectivo e a estabilidade emocional. Para Sarmiento e Montenegro (1992) e Dias (1993), a estabilidade emocional é um dos aspectos determinantes na adaptação ao meio aquático, favorecendo a disponibilidade da criança para aprender e também ao nível do entendimento comportamental. Na opinião de Wallon (1949, *In* Sarmiento e Montenegro, 1992), situações novas, insólitas, súbitas ou de incerteza postural, podem condicionar sentimentos de receio e medo, daí a importância da presença dos pais como fontes de segurança física e emocional, sem as quais, não se verifica um processo de crescente autonomia motora e afectiva. Para Cardoso et al. (1999), os pais tornam-se co-responsáveis pelo processo de aprendizagem dos seus filhos, uma vez que são essenciais como fonte de estabilidade emocional e segurança para a criança. Esta torna-se assim disponível para aprender.

– **Estar disponível para a actividade do bebé**

Bernardes (1993) refere que o movimento de superação de si própria que emerge da criança, rumo à sua crescente autonomia, só é possível porque ela começa por uma lógica prática, isto é, tem de explorar o meio contando com a preciosa ajuda dos seus pais. Encontramos desta forma nas aulas de N.B., um tempo e um espaço inteiramente disponíveis para um intercâmbio de emoções e sensações entre pais e filhos, uma vez que a presença dos primeiros é essencial para a evolução dos segundos. Para G. Azemar (1988) a riqueza das interações entre a criança e o meio são condicionadas pela qualidade das relações parentais, particularmente pela relação mãe-criança. Sarmiento e Montenegro (1992) salientam a importância que os pais podem e devem ter, no desenvolvimento corporal dos seus filhos. As actividades aquáticas devem estar organizadas de forma a que estes se sintam suficientemente disponíveis para pensarem, aceitarem e fazerem o que mais prazer dá à criança. Para G. Azemar (1979) os pais devem estar presentes, mostrando uma disponibilidade permanente de intervenção nas iniciativas dos seus filhos, gratificando-os. É muito importante o reforço positivo afectivo das conquistas da criança.

– **Ser principal interveniente sobre o bebé**

Segundo Garcia et al. (1999), os pais e professores estão implicados no processo educativo e, como tal, os pais não devem ser levados a pensar que não têm qualificação técnica para interagirem pois, pelo contrário, não há quem melhor conheça as suas crianças e nenhum professor deverá, apesar da sua competência e atenção constante, ter pretensões de substituir favoravelmente a relação parental. Cardoso et al. (1999) atribuem ao professor um papel estabilizador/orientador embora cada vez menos interveniente, dando espaço aos pais para serem os condutores da acção. Para G. Azemar (1974), os pais devem estar directamente implicados na condução das actividades aquáticas dos seus filhos.

9.3.3.4 Organização metodológica das sessões

Neste parâmetro, perguntámos aos professores do nosso estudo, o seguinte:
“Na organização metodológica das sessões, costume.”

– **Convocar reuniões com os pais**

Uma das fases de trabalho descritas por Cardoso et al. (1998), inclui a realização de uma reunião de pais com suporte de meios audiovisuais (vídeo ou diapositivos), com o objectivo de dar a conhecer aos mesmos os objectivos, os pressupostos e a metodologia de trabalho, assim como, fornecer-lhes uma panorâmica global do processo adaptativo a longo prazo. Santos (1998) considera que, a participação dos pais é fundamental e indispensável a todo o processo de adaptação dos bebés, pelo que devem ser conhecedores do seu papel em toda a actividade (dentro e fora de água), dos objectivos que se pretendem atingir e como resolver determinadas situações que possam surgir ao longo da actividade. Partindo destes pressupostos, a equipa técnica realiza sempre uma reunião com todos os pais no início do ano, e aqueles que integram a actividade a meio do ano, têm uma reunião prévia, para sua preparação com a equipa técnica. Também Fauquet e Gueguen (1979) declaram realizar reuniões com os pais antes da primeira sessão, afim de lhes esclarecer os objectivos das aulas.

– **Realizar observações específicas sobre o desenvolvimento do bebé**

Outra das fases do trabalho descrita por Cardoso et al. (1998) e Obeso (1992), inclui o registo do desenvolvimento do bebé. Relativamente à avaliação da criança, Santos (1998) descreve-a como contínua, recorrendo à observação directa e indirecta

(recolha de imagens de vídeo). Estas observações permitem à equipa estabelecer qual a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, que tipo de intervenção fazer com o par (filho-mãe/pai) na água, que tipo de relatório fazer quando a criança passa para um grupo diferente. Damasceno (1994) é adepto da utilização de Testes e/ou Escalas de Desenvolvimento, como forma de averiguar as contribuições da N.B. relativamente ao desenvolvimento infantil. A utilização deste tipo de instrumentos (simples e eficazes) no âmbito pedagógico permitem, perante a presença de sinais de risco, prevenir problemas futuros, eliminando factores inibitórios ou bloqueadores do desenvolvimento da criança, facilitando de igual forma a recolha de informações importantes para a implementação de um programa de intervenção adequado e das evoluções de aprendizagem conquistadas. Vallet (1974) descreve a utilização de fichas de trabalho e registo de imagens para a construção de um dossier individual de cada criança, cujas informações permitem individualizar o processo de ensino.

Respeitar o ritmo individual de cada bebé

Na opinião de Patrício (1998), a N.B. deve ser entendida como um processo educativo baseado num princípio de respeito pelo ritmo biológico de cada criança, cuja metodologia de trabalho deve ser adaptada a cada caso, de acordo com as distintas reacções aos estímulos apresentados. Não devem ser estabelecidos *timings* na evolução da adaptação, nem deve ser promovido o ensino precoce da natação. Para Damasceno (1994), não existem dúvidas de que o ensino da N.B. só é bem sucedido quando os objectivos do professor coincidirem e respeitarem os reais interesses e necessidades da criança. Segundo Sarmento (2001) a orientação metodológica de um trabalho aquático efectuado com crianças, não tem intenção de provocar um adestramento das mesmas, mas sim proporcionar-lhes uma adaptação progressiva, respeitando o ritmo que lhes é perfeitamente individualizado, bem como de cada grupo familiar.

– Fornecer formação e textos de apoio aos pais

Segundo Sarmento e Montenegro (1992), o professor tem um papel importante a desempenhar relativamente à formação dos pais, estimulando e sensibilizando-os, para uma observação atenta e activa do grau de adaptação dos seus bebés e para uma leitura correcta dos códigos de conduta dos seus filhos e respectivos significados (isto é, perceberem o que os seus filhos dizem através do seu comportamento). A equipa de trabalho descrita por Santos (1998), diz-nos que os pais são apoiados com

documentos escritos desenvolvidos e criados pela equipa e de reuniões de formação complementar.

– **Trabalhar com braçadeiras/flutuadores**

O uso de instrumentos de flutuação (exemplo: braçadeiras), são alvo de alguma controvérsia, na medida em que a criança pode ficar dependente deles. No entanto, na opinião de Sarmento e Montenegro (1992), a utilização de braçadeiras pode ser muito útil, se usadas com as devidas precauções, não descurando a supervisão constante por parte dos pais. Estes meios auxiliares de flutuação proporcionam uma grande capacidade de movimento e exercitação, novas formas de jogo (sem submersões constantes), possibilitando uma maior autonomia motora à criança e uma maior segurança para os pais. À medida que a criança vai evoluindo na exploração do meio aquático, Sarmento (2001) entende como correcto do ponto de vista evolutivo, o esvaziamento, pouco a pouco, do ar das braçadeiras até ao seu abandono completo. Também Hicks (1985) e Langendorfer (1986), referem a utilização de braçadeiras com alguma precaução, afim de não provocar uma dependência da criança destes instrumentos. Estes podem ter o seu lugar na aula, no entanto, jamais devem substituir a intervenção dos pais ou do professor. Ahr (1994) faz referência ao uso de flutuadores, contudo, salienta que estas ajudas devem ser o mais pequenas possíveis. A criança deve aprender por si própria a sensação de equilíbrio, pelo que as braçadeiras nunca devem estar muito cheias, permitindo que o bebé mantenha a água até ao queixo e consiga mover-se facilmente.

Contudo, Farmer (1982 a) e Gilbert et al (1990) revelam que o uso de braçadeiras permite uma admirável liberdade de movimentos por parte da criança na água e que é isso mesmo que se pretende, daí o incentivo dos autores, para a sua utilização.

– **Utilizar material didáctico-pedagógico adequado e atractivo**

Carvalho (1994) faz referência ao uso de brinquedos coloridos e flutuantes de forma a constituírem um elemento apelativo e intermediário entre a água e o cais da piscina. Também Farmer (1982 a) revela a importância da variedade de material e equipamento, como forma de atrair a criança para jogos e novas conquistas aquáticas. Para além disso, Gilbert et al. (1990) referem ainda o material didáctico como um elemento de segurança objectivo. Para Magnin (1974) os brinquedos existentes na água ajudam a manter um ambiente mais alegre e familiar. O material clássico de aprendizagem, permite uma segurança relativa à criança, facilitando a sua autonomia,

a focalização da sua atenção e uma predisposição para a exploração do meio. Para Sarmiento e Montenegro (1992), a autonomia afectiva da criança concretiza-se com o acto de separação entre os pais e filhos no meio aquático. Esta separação é estimulada por intermédio de brinquedos, dos flutuadores e das situações lúdicas, no entanto, nunca deverá ser forçada, mas sim respeitado o ritmo de cada criança e dar tempo para que o desenvolvimento da autonomia se construa de acordo com as características de cada uma. Velasco (1994) salienta a importância da estrutura física da piscina estar adaptada à população que a utiliza, sugerindo a existência de material pedagógico adequado ao nível de desenvolvimento dos bebés.

– **Prevenir o bebé antes da imersão**

Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994) refere que a mãe deve permanecer atenta durante a realização de determinadas manobras (imersão, flutuação, salto, etc.), preparando-se para receber e felicitar a criança depois delas. O bebé deve ser sempre previamente alertado aquando da realização de uma manobra, através de locuções simples. Vallet (1974) refere uma contagem até três como forma de aviso e preparação da criança para a imersão. Também Timmermans (1975) considera que pequenos sinais de aviso, como o levantar a criança um pouco no ar e soprar-lhe ligeiramente para a sua face antes da imersão, ajuda a criança a preparar-se. Magnin (1974) aconselha uma combinação dos dois sinais: levantar a criança na vertical enquanto se faz uma contagem até três.

– **Ter em atenção a vertente lúdica da aula**

O envolvimento líquido no qual o bebé está inserido, torna-se num espaço agradável e favorável ao jogo e ao prazer, à liberdade de movimentos, às iniciativas e aos comportamentos de descoberta e de exploração da criança (Dias, 1993). Faria (1994) assinala uma das características que domina toda a actividade infantil e interesse da criança – o brincar. O jogo é o instrumento utilizado pela criança no seu processo de desenvolvimento. A criança que brinca, satisfaz esta sua necessidade natural e espontânea, ao mesmo tempo que concorre para o seu normal e saudável desenvolvimento. Langendorfer e Bruya (1995) referem que um aspecto importante da teoria de Piaget, foca precisamente o brincar, como a forma pela qual a criança constrói o seu mundo, os seus pensamentos e os seus movimentos. Daí salientarem a importância da vertente lúdica nos programas de actividades aquáticas com crianças jovens, pois consideram que elas aprendem, brincando. Fonseca (1981) considera a via do jogo como o caminho mais adequado para a conquista da autonomia da criança, uma vez que a vertente lúdica actua simultaneamente no meio e no indivíduo.

Cardoso et al. (1999) enfatizam a abordagem lúdica nas aulas, uma vez que as brincadeiras e desafios propostos conduzem ao desenvolvimento de capacidades motoras e adaptativas ao meio aquático, funcionando ainda como factor de motivação acrescido.

Num estudo realizado por Azevedo et al., (1997), chegou-se à conclusão que, brincar é considerado como uma actividade de grande importância no desenvolvimento global da criança. Provou-se ainda que, brincar tem mais importância para a aquisição de competências inter-relacionais e para a expressão de sentimentos, do que para o desenvolvimento das estruturas e dos processos cognitivos. Desta forma, o ambiente lúdico e alegre vivido e sentido nas aulas de natação para bebés, promove uma maior disponibilidade da criança para novas conquistas.

9.4 Hipóteses

Atendendo ao contexto teórico em que nos situamos e à pertinência que as habilitações académicas e a experiência profissional dos professores que se mantêm à frente das classes de N.B., apresentam na qualidade deste processo educativo, podemos construir, em termos específicos, as seguintes hipóteses:

- Existem diferenças ao longo das regiões, relativamente às percepções metodológicas e metodologias utilizadas;
- As habilitações académicas dos professores, influenciam as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas;
- A experiência profissional dos professores, influencia as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas.

9.5 Material e métodos

9.5.1 Amostra

Fazem parte da nossa amostra, 99 professores que no momento do estudo, se encontravam a exercer a actividade de professor de N.B. (com crianças até os 3 anos de idade e respectivos pais), oriundos dos seguintes distritos:

- Região Norte
 - Viana do Castelo
 - Braga
 - Vila Real
 - Porto
- Região Centro
 - Coimbra
 - Santarém
 - Lisboa
- Região Sul
 - Setúbal
 - Faro
- Região Autónoma da Madeira
 - Funchal.

9.5.2 Instrumento

Como instrumento para a recolha dos dados, foi criado um questionário fechado (em anexo), elaborado especialmente para o levantamento de informações respeitantes aos três blocos de variáveis em questão:

- Organização institucional das aulas
- Caracterização do professor de N.B.
- Caracterização metodológica das aulas.

A primeira versão do questionário foi analisada com um professor da área da adaptação ao meio aquático, no sentido de se encontrarem as perguntas mais adequadas para o levantamento das informações pretendidas, bem como para o entendimento do leitor. Procedeu-se também à verificação da consistência das respostas (utilizando-se a correlação de Spearman) dadas por 12 professores da amostra, analisando-se com um mês de diferença, as respostas obtidas no questionário em dois momentos distintos. Em 35 variáveis analisadas, constatámos que em 11 (distrito, frequência semanal, duração da aula, género, idade, profissão, habilitações académicas, objectivo de adaptar a criança para sentir prazer e satisfação na água, papel dos pais em estarem disponíveis para a actividade do bebé, respeito pelo ritmo individual do bebé e ter em atenção à vertente lúdica das aulas), as respostas foram exactamente iguais nos dois momentos (coeficientes de correlação iguais a um). Nas restantes, foi encontrada apenas uma variável cujas respostas nos dois momentos, não se correlacionaram significativamente: utilizar material didáctico-pedagógico adequado, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 1 – Coeficiente de correlação (r) entre as variáveis nos dois momentos de verificação da consistência das respostas.

| Variáveis | Coeficiente de correlação (r) |
|---|-------------------------------|
| Acompanhante do bebé | 0,881** |
| Experiência profissional | 0,972** |
| Adaptar o bebé para aprender a nadar | 0,772** |
| Adaptar bebé para não ter medo da água | 0,870** |
| Desenvolver capacidades psicomotoras | 0,632* |
| Promover a socialização da criança | 0,635* |
| Promover momentos lúdicos com os pais | 0,852** |
| Reforçar laços afectivo-familiares | 0,739** |
| Professor como único responsável pela actividade | 0,889** |
| Professor como orientador da intervenção dos pais | 0,610* |
| Orientação dos pais/bebés todos ao mesmo tempo | 0,920** |
| Informar os pais sobre o processo de adaptação | 0,870** |
| Professor disponível para esclarecer dúvidas | 0,674* |
| Orientação individual da cada pai/mãe-bebé | 0,834** |
| Professor como animador da actividade | 0,945** |
| Pais acompanham bebés dentro de água | 0,739** |
| Pais estabilizam afectivamente o bebé | 0,816** |
| Pais como principais intervenientes sobre o bebé | 0,819** |
| Convocar reuniões com os pais | 0,663* |
| Observações sobre o desenvolvimento do bebé | 0,998** |
| Fornecer formação e textos de apoio aos pais | 0,775** |
| Iniciar trabalho com braçadeiras | 0,989** |
| Utilizar material didáctico-pedagógico adequado | 0,400 |
| Avisar o bebé antes da imersão | 0,882** |

* para $p \leq 0,05$; ** para $p \leq 0,01$

9.5.3 Procedimentos

A recolha dos dados efectuou-se entre Março e Junho de 2001, de duas formas distintas:

- A partir de contacto pessoal e directo com professores de N.B;
- Após o levantamento de algumas instituições do país onde são leccionadas aulas de N.B., foi efectuado o contacto telefónico com os respectivos professores responsáveis pela actividade, afim de se esclarecerem os objectivos do estudo, os critérios de preenchimento e procedimentos de entrega dos questionários, tendo sido estes, enviados pelo correio conjuntamente com um envelope devidamente preenchido e selado para a sua devolução.

De salientar que não houve qualquer controlo sobre as condições inerentes ao preenchimento dos questionários. À medida da sua devolução, os questionários foram imediatamente codificados com um número de chegada e identificada a sua fonte de origem, para melhor controlo e organização dos mesmos. Os dados fornecidos pelos questionários, foram introduzidos e analisados no programa estatístico SPSS (versão 10.0).

9.5.3.1 Adesão à investigação

No que respeita à adesão a este estudo, podemos dizer que em 118 questionários enviados a professores de N.B., foram recolhidos 99, o que significa uma percentagem de adesão que ronda os 84%. Salientamos para o facto de que a perda de informação ocorreu sobretudo pela segunda forma de recolha dos dados (envio e recolha dos questionários pelo correio).

9.5.4 Tratamento estatístico dos dados

Os questionários foram numerados em função da ordem de chegada e os dados recolhidos, referentes às diversas variáveis em análise, foram tratados com

recurso a um suporte informático consubstanciado pelo Programa Estatístico SPSS (versão 10.0).

Todas as respostas dadas às perguntas fechadas foram sujeitas a uma análise de frequência (número de ocorrências e respectiva percentagem) e descritiva (moda, média e desvio padrão). As respostas às perguntas semi-abertas (distrito, outros acompanhantes, profissão, outras habilitações académicas e outras habilitações específicas) foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

No terceiro grupo de variáveis analisadas (organização metodológica das aulas), foi usada uma escala de Licker, em que as opiniões e os graus de concretização de certas intervenções pedagógicas foram expressas numa escala de 1 a 5, entre o discordo muito e o concordo muito (para as opiniões), e entre o nunca e o sempre (para as intervenções pedagógicas) respectivamente. A utilização deste tipo de escalas, permite quantificar o que é qualitativo e assume-se a natureza contínua dos valores.

Assim, para testar as hipóteses formuladas foi usado o teste paramétrico ANOVA (análise de variância). Este teste permite a comparação de vários grupos entre si. Quando as diferenças entre os grupos foram significativas a um nível de significância estatística de 0,05 ou 0,01 (assinalado com * para $p \leq 0,05$ e ** para $p \leq 0,01$), foi utilizado o teste à posteriori de *Bonferroni*, para determinar as respectivas diferenças.

Salientamos o facto de que foram excluídos os dados referentes à região autónoma da Madeira para efeitos de confirmação da primeira hipótese definida (existem diferenças ao longo das regiões, relativamente às percepções metodológicas e metodologias utilizadas), tendo em conta o número reduzido da sua amostra. Contudo, os seus dados foram utilizados na fase de caracterização da localização das instituições onde são leccionadas aulas de N.B e na confirmação das restantes hipóteses.

CAPÍTULO III

Apresentação e discussão dos resultados

10 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à apresentação dos resultados referentes às variáveis estudadas com a consequente discussão, tendo em conta o enquadramento teórico abordado e as hipóteses definidas. Numa primeira fase, efectuámos um levantamento ao nível da organização institucional das aulas, caracterização do professor e organização metodológica das sessões de N.B., e de seguida, testámos as hipóteses em estudo.

10.1 Organização institucional das aulas

10.1.1 Localização

Relativamente a esta variável, analisámos a localização (em termos de distritos) da instituição onde o professor de N.B. exerce a sua actividade. Assim, a nossa amostra de 99 professores, é repartida pelos seguintes distritos de Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira:

Quadro 2 – Frequência e percentagem parcial e total dos distritos e das regiões.

| Regiões | Distritos | Frequência | | Percentagem | |
|---------------|------------------|------------|-------|-------------|-------|
| | | Parcial | Total | Parcial | Total |
| Região Norte | Viana do Castelo | 2 | | 2,0% | |
| | Braga | 8 | 21 | 8,1% | 21,2% |
| | Vila Real | 2 | | 2,0% | |
| | Porto | 9 | 9,1% | | |
| Região Centro | Coimbra | 1 | | 1,0% | |
| | Santarém | 6 | 67 | 6,1% | 67,7% |
| | Lisboa | 60 | | 60,6% | |
| Região Sul | Setúbal | 4 | 9 | 4,0% | 9,1% |
| | Faro | 5 | | 5,1% | |
| R. A. Madeira | Funchal | 2 | 2 | 2,0% | 2,0% |

Em termos de regiões (região norte, centro, sul e região autónoma da Madeira - definidas para este estudo) podemos reparar que é na região centro, constituída pelos distritos de Coimbra, Santarém, mas sobretudo Lisboa, que se encontram a grande maioria dos professores de N.B. da nossa amostra – 67,7%. Desde já salientamos que a análise deste parâmetro, poderá não ter qualquer relação com a real representatividade da nossa amostra a nível nacional, uma vez que não temos um

valor de referência, quanto ao número total de professores de N.B. que exercem a sua actividade em Portugal, contudo podemos encontrar professores a leccionar este tipo de actividade ao longo do país, como nos relatam Cardoso et al. (1998) e Santos (1998).

10.1.2 Frequência semanal

No que respeita à frequência semanal das aulas, Velasco (1994) faz referência às duas sessões por semana, como a frequência ideal para se registarem alguns resultados visíveis na adaptação da criança ao meio aquático. Contudo, a unicidade semanal das aulas é referida por Vallet (1974), Timmermans (1975) e Ahr (1994), como o aconselhado, para um trabalho minimamente proveitoso.

Na população estudada, verificou-se que a grande maioria dos professores, leccionam a actividade com bebés, apenas uma vez por semana (60,6%). A frequência de duas sessões semanais tem apenas uma incidência de 25,3%, contudo, encontramos professores (14,1%) que leccionam estas aulas, três vezes por semana. Podemos verificar assim que a maioria do trabalho efectuado com bebés na população estudada, está de acordo com o que é sugerido pelos autores, sendo suficiente para que se verifiquem resultados minimamente proveitosos.

Na análise efectuada ao longo das regiões, verificámos que tanto na região norte (71,4%), como na região centro (59,7%) e sul (44,4%), a resposta mais frequente neste parâmetro, foi a de uma aula por semana.

10.1.3 Duração da aula

A grande maioria dos professores do estudo (67,7%) realiza aulas de 30 minutos, estando de acordo com o tempo recomendado por Velasco (1994) e Navarro e Tarrago (1980, *In* Damasceno, 1994). Talvez para colmatar as insuficiências ao nível da frequência semanal, encontramos uma percentagem relativamente assinalável de aulas com uma duração de 45 minutos – 32,3%.

Ao longo do país denotou-se que os professores da região norte, assinalaram com mais frequência (moda), a opção de resposta de aulas de 45 minutos (57,1%), enquanto que nas restantes regiões (centro = 73,1% e sul = 77,8%), a opção mais referida foi a de aulas de 30 minutos.

10.1.4 Acompanhante do bebé

Os resultados do nosso trabalho mostram-nos que é, sem dúvida, a mãe, a companheira mais referida pelos professores de N.B., como aquela que mais vezes entra para dentro da piscina com o seu bebé, afim de o acompanhar nas actividades aquáticas – 62,7%. O pai é referido em 14,4% das situações, enquanto a presença de ambos os progenitores, é assinalada 16,1% das vezes. Encontramos uma percentagem relativamente pequena (6,8%) de referências a outros acompanhantes da criança na piscina, que incluem amas ou empregadas (3 referências), avós (3 referências), irmã (1 referência) ou exclusivamente o monitor (1 referência). A mãe é também, a acompanhante mais referida em todas as regiões (norte = 57,1%, centro = 8,2% e sul = 55,6%).

Parece-nos, de acordo com os dados da nossa amostra que, quem costuma acompanhar com mais frequência o bebé nas suas actividades aquáticas, são pessoas do seu círculo íntimo (mãe e/ou pai), garantindo desta forma a preservação de um ambiente afectivo favorável e de uma grande estabilidade emocional da criança, predispondo-a assim, para uma exploração do meio mais efectiva, como nos é relatado por G. Azemar (1974), Magnin (1974), Sarmiento e Montenegro (1992), Obeso (1992), Damasceno (1994) e Velasco (1994).

10.1.4.1 Apreciação global sobre a organização institucional das aulas

Segundo os dados que recolhemos, parece haver uma certa evidência de que a grande maioria dos professores de N.B. exercem a sua actividade na região centro do país (sobretudo no distrito de Lisboa), com uma frequência semanal de uma sessão por semana de cerca de 30 minutos de duração, sendo as mães, as acompanhantes mais assíduas das actividades dos seus filhos.

Ao longo do país, constatámos que as respostas mais referidas (moda) relativamente à frequência semanal, é a de uma aula por semana e no que respeita ao acompanhante do bebé, foi assinalada a mãe. Quanto à duração da aula de N.B., os professores da região norte, assinalaram mais vezes a opção de resposta de 45 minutos, enquanto que os professores das regiões centro e sul, referiram as aulas de 30 minutos de duração.

10.2 Caracterização do professor

10.2.1 Género

A maioria dos professores de N.B. da nossa amostra, pertencem ao género feminino (67,7%) e apenas 28,3% são homens. Registou-se uma percentagem de 4,0% de inquiridos que não responderam a esta questão. Nas regiões norte (57,1%) e centro (73,1%) constatou-se que as professoras leccionam em maior número, aulas de N.B. do que os professores. Na região sul, a percentagem de professoras e professores a leccionar estas aulas é igual – 44,4%.

10.2.2 Idade

Quanto à idade, constatamos que a faixa etária mais preponderante nos professores da amostra situa-se entre os 24 e os 34 anos (62,6%). Os restantes grupos etários analisados, apresentam valores iguais entre si: até 24 anos – 12,0% e acima dos 35 – 12,0%. Não responderam, 13,1% dos professores. A média de idades dos professores da região norte, ronda os 28,6 anos (desvio padrão = 4,48), da região centro, 28,04 anos (desvio padrão = 5,39) e região sul, 31,44 anos (desvio padrão = 9,18).

10.2.3 Profissão

Quando analisámos a variável profissão, efectuámos uma análise de conteúdo às respostas dadas e distinguimos dois grupos: profissões que apresentam algum carácter pedagógico na área das actividades aquáticas e as que não tem qualquer

vertente pedagógica neste âmbito. A justificação para esta distinção entre as profissões na área das actividades aquáticas, baseia-se sobretudo na formação/qualificação profissional orientada para o ensino-aprendizagem.

Podemos constatar no quadro seguinte, que a maior parte dos professores abordados (37,4%) exercem a sua actividade profissional na escola como professores de Educação Física. A segunda profissão mais referida, foi a de professor de natação e/ou outras actividades aquáticas como a hidroginástica – 25,3%.

Quadro 3 – Frequência e percentagem parcial e total das profissões dos professores

| Profissão | | Frequência | | Percentagem | |
|--|---------------------------------|------------|-------|-------------|-------|
| | | Parcial | Total | Parcial | Total |
| <i>Profissões de carácter pedagógico</i> | Prof. de Educação Física | 37 | | 37,4% | |
| | Prof. de natação/act. aquáticas | 25 | 66 | 25,3% | 66,7% |
| | Técnico de Motricidade Humana | 3 | | 3,0% | |
| | Docente do Ens. Politécnico | 1 | 1,0% | | |
| <i>Profissões de carácter não pedagógico</i> | Estudante | 11 | | 11,1% | |
| | Fisioterapeuta | 1 | 13 | 1,0% | 13,1% |
| | Psicóloga | 1 | | 1,0% | |
| | Não responderam | | 20 | | 20,2% |

Relativamente aos estudantes (11,1%), podemos dizer ainda que estes são na sua maioria, estudantes universitários de Educação Física (7 referências), contudo encontramos também um estudante de Direito e 3 estudantes do curso secundário.

Salientamos que as profissões que apresentam carácter pedagógico, são aquelas que são referidas com maior frequência – 66,7%, em comparação com as que não têm carácter pedagógico – 13,1% na área das actividades aquáticas. Portanto, a maioria dos professores, possuem qualificações profissionais adequadas às funções que desempenham, contudo salientamos o facto de existirem professores de N.B., cuja formação profissional, está muito aquém do desejado (apenas o curso secundário). Uma percentagem relativamente elevada de inquiridos – 20,2%, não assinalou a sua resposta quanto à profissão que exercia.

Numa comparação entre as respostas mais referidas nas três regiões de Portugal continental (norte, centro e sul) relativamente à profissão, constatámos que nas regiões periféricas do país (norte = 57,1% e sul = 33,3%), foi assinalada com maior frequência a profissão de professor de Educação Física, enquanto que na região centro (32,8%), foi referida a de professor de natação.

10.2.4 Habilitações académicas

Na área das habilitações académicas, o panorama é o seguinte:

Quadro 4 – Frequência e percentagem parcial e total das habilitações académicas dos professores

| Habilitações académicas | | Frequência | | Percentagem | |
|---|------------------|------------|-------|-------------|-------|
| | | Parcial | Total | Parcial | Total |
| <i>Hab. até curso secundário</i> | 9º ano | 1 | 23 | 1,0% | 23,2% |
| | Curso secundário | 22 | | 22,2% | |
| <i>Habilitações acima do curso secundário</i> | Bacharelato | 2 | 70 | 2,0% | 70,6% |
| | Licenciatura | 64 | | 64,6% | |
| | Mestrado | 4 | | 4,0% | |
| | Doutoramento | 0 | | 0% | |
| Não responderam | | | 6 | | 6,1% |

Para facilitar o tratamento e análise dos dados, os professores estudantes universitários, foram incluídos no grupo, cujas habilitações são a própria licenciatura. Assim, do valor registado para licenciatura (64,6%), fazem parte professores licenciados e professores em vias de completar a mesma. A razão pela qual optámos por este modelo de organização do dados, prende-se ao facto de considerarmos que um professor que se encontra a completar a sua licenciatura, apresenta já alguns conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos, que o aproximam mais de um professor licenciado do que de um, com apenas o curso secundário.

Voltando à análise das habilitações, constatámos que os professores licenciados (ou em vias de possuir uma licenciatura) que leccionam aulas de N.B., possuem este grau académico nos seguintes cursos:

- Educação Física – 76,6% (49 referências)
- Educação Especial e Reabilitação – 4,7% (3 referências)
- Psicopedagogia Curativa – 1,6% (1 referência)
- Psicologia Clínica e do Aconselhamento – 1,6% (1 referência)
- Línguas e Literaturas Modernas – 1,6% (1 referência)
- Tradutores/Intérpretes – 1,6% (1 referência)
- Direito – 1,6% (1 referência)
- Química – 1,6% (1 referência).

Cerca de 9,1% dos professores que assinalaram a licenciatura como a sua habilitação académica, não definiram o respectivo curso.

Estes dados levam-nos a crer que a maioria dos professores da nossa amostra, responsáveis pelas aulas de N.B., possuem habilitações suficientes e adequadas ao cargo que desempenham (70,6% - Bacharelato, Licenciatura ou Mestrado). Consideramos que uma licenciatura em Educação Física e mesmo em Educação Especial e Reabilitação, habilita os respectivos professores com conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos adequados à leccionação das actividades aquáticas com crianças até os 3 anos de idade, como nos referenciam Cirigliano (1981, *In* Damasceno, 1994) e Santos (1998). O grau académico de licenciatura, foi o mais referido em todas as regiões analisadas (norte = 76,2%, centro = 59,7% e sul = 66,7%).

No entanto, não podemos deixar de referir, que existem à frente de classes de N.B., cerca de 23,2% de professores que possuem apenas o 9º ano ou o curso secundário e que existem professores leccionando actividades aquáticas com bebés, que possuem formação académica em áreas que pouco ou nada estão relacionadas com a actividade e que não transmitem a formação necessária e imprescindível à leccionação das mesmas actividades (licenciatura em Psicopedagogia Curativa, Psicologia Clínica, Línguas e Literaturas Modernas, Tradutores/Intérpretes, Direito e Química). Porém, numa análise mais aprofundada, descobrimos que, apesar da inadequação das habilitações académicas, estes professores possuem formações específicas na área da N.B., mais direccionadas para a actividade (algum nível do curso de treinadores de natação da Federação Portuguesa de Natação).

10.2.5 Habilitações específicas na área da N.B.

Quando analisámos esta variável, debatemo-nos com um problema: o que pretendíamos efectivamente na análise das habilitações específicas, era que os professores assinalassem exclusivamente as suas habilitações específicas relacionadas com as actividades aquáticas de bebés. Contudo, alguns dos professores mencionaram as formações que tiveram no âmbito das actividades aquáticas em geral (hidroginástica, natação pura). Tendo em conta o que realmente pretendíamos

analisar, ficam aqui apenas assinaladas, as habilitações específicas na área da N.B., tendo sido excluídas todas as respostas que não se enquadram neste parâmetro:

Quadro 5 – Frequência e percentagem parcial e total das habilitações específicas na área da N.B.

| Habilitações específicas | Frequência | Percentagem |
|---------------------------------|------------|-------------|
| Acções de Formação e Seminários | 86 | 59,3% |
| Cursos | 50 | 34,5% |
| Outras habilitações específicas | 9 | 6,2% |

Como podemos ver no quadro anterior, as acções de formação e seminários na área da N.B., são as fontes mais referidas pelos professores para a sua formação específica na área das actividades aquáticas para a 1ª infância – 59,3%. Quase todos os professores da nossa amostra, mencionaram este tipo de formação, daí salientarmos a grande importância que a organização de eventos como estes, apresentam na formação específica dos professores.

No que respeita aos cursos, nem todos os 34,5% dos professores que os referiram, assinalaram o seu tipo, no entanto, ficam aqui registados os referidos:

- Algum nível do Curso de Natação da Federação Portuguesa de Natação (24 referências)
- Curso de Actividades Aquáticas da Xistarca – módulo: Natação para Bebés (5 referências)
- Curso de Natação da Real Federação Espanhola de Natação (2 referências)
- Curso da MANZ - módulo: Natação para Bebés (1 referência)
- Curso da Reebok - módulo: Natação para Bebés (1 referência)
- Curso de N.B. e Actividades Aquáticas para a 1ª infância (1 referência)
- Curso de Natação da Associação de Natação de Lisboa (1 referência).

Relativamente às outras habilitações específicas assinaladas (6,2%), registamos:

- Especialização em Natação na área da formação académica (7 referências)
- Orador nos congressos da Associação Portuguesa de Técnicos de Natação (1 referência)

- Estágio com professor conceituado na área da N.B. (1 referência).

Numa análise ao nível das regiões, constatámos que é na região centro que os professores parecem ter mais acesso à sua formação. Os dados indicam-nos que a resposta mais referida (moda) pelos professores das regiões norte (47,6%) e sul (66,7%) para a sua formação específica, é a de acções de formação e seminários. Na região centro (41,8%), os professores referem, simultaneamente, as acções de formação, seminários e também, os cursos.

10.2.6 Experiência profissional

E finalmente, para colmatarmos a caracterização dos professores de N.B. da nossa amostra, analisámos a experiência profissional dos mesmos:

Quadro 6 – Frequência e percentagem parcial e total da experiência profissional dos professores

| Experiência profissional | Frequência | | Percentagem | |
|--------------------------|------------|-------|-------------|-------|
| | Parcial | Total | Parcial | Total |
| Menos de 1 ano | 21 | 60 | 21,2% | 60,6% |
| 2 a 3 anos | 39 | | 39,4% | |
| 4 a 6 anos | 14 | 33 | 14,1% | 33,3% |
| Mais de 7 anos | 19 | | 19,2% | |
| Não responderam | | 6 | | 6,1% |

A maior parte dos professores da nossa amostra (39,4%), exercem a sua actividade com os bebés há pelo menos, 2 ou 3 anos. Constatámos que, para além destes, existe uma percentagem aproximada entre os professores com menos experiência profissional na N.B. (menos de 1 ano - 21,2%) e os mais experientes (mais de 7 anos - 19,2%). Numa análise global, verificamos que apenas 33,3% dos professores exercem uma actividade com os bebés há 4 ou mais anos, o que nos pode alertar para o facto de que existem muitos professores (60,6%) no exercício activo da N.B. com pouca experiência profissional (com apenas 1, 2 ou 3 anos de experiência).

Ao nível do país, verificámos que os professores das regiões norte (47,6%) e centro (40,3%), assinalaram com maior frequência a opção de resposta, entre dois e três anos de experiência profissional, enquanto que os professores do sul, registaram a mesma frequência de resposta entre a opção de menos de um ano de experiência

(22,2%), entre dois e três anos (22,2%) e entre os 4 a 6 anos de experiência (22,2%) no trabalho com bebês.

10.2.6.1 Apreciação global sobre a caracterização do professor

De acordo com a nossa amostra, parece haver uma certa tendência para que o agente educativo que se mantém à frente das classes de N.B. seja uma professora licenciada em Educação Física, entre os 24 e os 34 anos de idade, com 2 a 3 anos de experiência profissional, cuja formação na área da N.B. é realizada essencialmente em acções de formação e seminários.

Nas regiões norte e centro, as professoras parecem dominar o mercado de trabalho ao nível da adaptação ao meio aquático com bebês relativamente aos professores, exceptuando na região sul, em que ambos coexistem em percentagens iguais. Em todo o país o grau académico mais referido, é o da licenciatura. Enquanto que nas regiões periféricas do país (norte e sul), existem sobretudo professores de Educação Física a leccionar aulas de N.B., cuja formação específica é baseada principalmente, em acções de formação e seminários, na região centro, são os técnicos de natação e/ou outras actividades aquáticas, os que se mantêm à frente destas classes e cuja formação específica na área da N.B., é consubstanciada por cursos, para além das acções de formação e seminários. Relativamente à experiência profissional, os dados parecem sugerir que a maior parte dos professores das regiões norte e centro, possuem entre 2 a 3 anos de experiência profissional, enquanto que no sul, encontramos uma percentagem idêntica de professores que possuem entre um e 6 anos de experiência na área da N.B.

10.3 Caracterização metodológica das aulas

10.3.1 Objectivos das aulas

Relativamente aos objectivos das aulas, perguntou-se aos professores qual a sua opinião, quanto às seguintes afirmações: *“As aulas de N.B. têm como objectivos, adaptar a criança ao meio aquático para:”*

– **Aprender a nadar**

Como podemos ver no quadro seguinte, a grande maioria dos professores de N.B. discordam (Discordo muito – 44,4% e Concordo pouco – 27,3%) do pressuposto de que, um dos objectivos das aulas de N.B. seja o de ensinar as crianças a nadar.

Quadro 7 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de ensinar o bebé a nadar

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 44 | 44,4% |
| Concordo pouco | 27 | 27,3% |
| Concordo | 16 | 16,2% |
| Concordo bastante | 5 | 5,1% |
| Concordo muito | 5 | 5,1% |
| Não responderam | 2 | 2,0% |

Esta opinião é corroborada por Sarmento e Montenegro (1992), que afirmam que a N.B. não serve para ensinar os bebés a nadar, no sentido tradicional do termo, mas sim para torná-los mais aptos a lidar com a água como mais um objecto de seu conhecimento. Para Timmermans (1975), o progresso das aquisições aquáticas decorre naturalmente e a uma velocidade superior, se a criança se sentir satisfeita e confiante, pelo que considera que o aprender a nadar é uma aquisição secundária relativamente ao sentimento de alegria e satisfação em estar na água. Também Fauquet e Gueguen (1979), Gilbert et al. (1990) e Obeso (1991) declaram que as aulas de N.B. não devem ser direccionadas para a aprendizagem da natação.

Contudo, Farmer (1982) apresenta uma opinião contrária, considerando como um dos objectivos principais das actividades aquáticas com bebés, capacitar a criança para uma propulsão autónoma na água para mais tarde conseguir adquirir as técnicas de nado tradicionais sem qualquer ajuda de meios auxiliares. Também para Vanparijs, P. e Vanparijs A. (1967), é do interesse de todos que a criança aprenda a nadar o mais rapidamente possível.

– **Não ter medo da água**

Para Sarmento (2001), o medo da água é desencadeado por uma situação de inadaptação, sendo visível numa reacção de grande angústia. Este medo (entendido como instabilidade emocional) vai desaparecendo com o tempo de experiência e de adaptação da criança ao meio, conjuntamente com a presença dos pais que asseguram a comunicação e segurança das mesmas. Fouace (1979 b) e Vallet (1974)

consideram que o medo da água, é um comportamento adquirido, que associa a água a uma noção de perigo e afogamento.

Segundo os professores da amostra, o facto de a criança estar adaptada ao meio aquático afim de não ter medo da água, é considerado como objectivo muito importante (55,6%), que deve ser visado nas aulas de N.B.

Quadro 8 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de tirar o medo da água à criança

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 3 | 3,0% |
| Concordo | 23 | 23,2% |
| Concordo bastante | 17 | 17,2% |
| Concordo muito | 55 | 55,6% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Assim parece-nos importante a reflexão e o respeito que os professores da amostra apresentam, relativamente aos sentimentos de medo da criança.

– Sentir prazer e satisfação

Segundo Velasco (1994), o prazer, o conforto, a segurança, a confiança e a satisfação na água deverão estar na primeira linha dos objectivos pedagógicos mais preconizados para as actividades aquáticas. Também Ahr (1994) coloca em primeiro plano, para além de outros objectivos, o prazer do bebé em mover-se livremente dentro de água.

De igual modo, também os professores que colaboraram neste estudo, referem como muito importante (69,7%), o facto da criança sentir prazer e satisfação durante essas actividades.

Quadro 9 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de dar prazer e satisfação ao bebé

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 9 | 9,1% |
| Concordo bastante | 17 | 17,2% |
| Concordo muito | 69 | 69,7% |
| Não responderam | 3 | 3,0% |

– **Desenvolver capacidades psicomotoras**

Tal como para Sanmartín (2001), Velasco (1994) e Morgado (1995), a maioria dos professores assinalaram a sua máxima concordância (77,8%), relativamente ao objectivo de desenvolver as capacidades psicomotoras das crianças a partir da estimulação aquática.

Quadro 10 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de desenvolver capacidades psicomotoras

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 4 | 4,0% |
| Concordo bastante | 16 | 16,2% |
| Concordo muito | 77 | 77,8% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Os professores do estudo parecem valorizar os efeitos das actividades aquáticas no desenvolvimento das capacidades psicomotoras das crianças.

– **Promover a socialização**

O processo de socialização da criança durante as actividades aquáticas é bem referido por Farmer (1982 c), Obeso (1992), Damasceno (1994) e Velasco (1994), como algo que é importante e promovido através do contacto com outras crianças e adultos no interior da piscina.

Quadro 11 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de promover a socialização da criança

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 20 | 20,2% |
| Concordo bastante | 28 | 28,3% |
| Concordo muito | 49 | 49,5% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Como podemos verificar, também os professores que responderam ao nosso questionário, demonstraram a sua grande concordância (49,5%) com o facto das aulas de N.B. facilitarem a integração social da criança.

– Promover momentos lúdicos com os pais

Sarmiento e Montenegro (1992) são da opinião de que a criança aprende a ajustar os seus movimentos, quando brinca com os objectos e com os pais. Kara (2000), refere o sentimento de cumplicidade que liga os pais aos seus bebés, nos momentos de brincadeira dentro de água. Também Cardoso et al. (1999), salientam os momentos lúdicos entre pais e filhos, como momentos óptimos de descoberta de novas formas de brincar, a partir das quais a criança desenvolve novas formas de deslocamento e descobre as potencialidades que a água lhe oferece.

Daqui podemos confirmar a grande importância que os momentos de brincadeira apresentam no desenvolvimento da criança. Segundo os dados que recolhemos, também os professores da nossa amostra, estão conscientes desse papel, concordando muito (58,6%) com a promoção de momentos lúdicos com os pais.

Quadro 12 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de promover momentos lúdicos com os pais

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 13 | 13,1% |
| Concordo bastante | 26 | 26,3% |
| Concordo muito | 58 | 58,6% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

– Reforçar laços afectivo-familiares

Tal como G. Azemar (1988), Sarmiento e Montenegro (1992) e Patrício (1998), a esmagadora maioria dos professores do nosso estudo (Concordo muito – 59,6%, Concordo bastante – 25,3%), assinalam o fortalecimento dos laços afectivos, como um dos mais importantes objectivos a serem alcançados pelo processo educativo na água, já que este funciona como um veículo privilegiado para o contacto físico permanente e para a expressividade corporal de muitos sentimentos e afectos.

Quadro 13 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o objectivo da aula de reforçar os laços afectivo-familiares

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 5 | 5,1% |
| Concordo | 9 | 9,1% |
| Concordo bastante | 25 | 25,3% |
| Concordo muito | 59 | 59,6% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

10.3.1.1 Apreciação global sobre os objectivos das aulas

No que respeita à apreciação dos professores de N.B. da nossa amostra, relativamente aos objectivos das actividades aquáticas com bebés, verificamos uma tendência elevada para que as suas opiniões coincidam com as recomendações de alguns autores.

Assim, a maioria dos professores abordados, não consideram objectivo muito importante, o ensinar a criança a nadar, mas salientam muito mais a relevância de adaptar o bebé ao meio aquático para não ter medo da água, para lhe promover sensações de prazer e satisfação, para desenvolver as suas capacidades psicomotoras e a socialização, bem como, permitir o reforço dos laços afectivos e os momentos lúdicos entre pais e filhos.

Constatámos também, que a percepção dos professores relativamente aos objectivos preconizados pelas aulas de N.B., não diferem ao longo das regiões do país. As opiniões mais referidas (moda) neste bloco de variáveis, são iguais para cada item, quando comparamos as diversas regiões (norte, centro e sul).

10.3.2 Papel do professor

Neste ponto, perguntámos aos professores da nossa amostra, a sua opinião, sobre o que o professor de N.B. deve ser ou fazer durante as aulas, no que respeita aos seguintes parâmetros:

– **Ser o único responsável pela actividade**

A maioria dos professores questionados, não concordam (30,3%) ou concordam pouco (32,3%) com a ideia do professor ser o único responsável pelas actividades aquáticas das crianças.

Quadro 14 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em ser o único responsável pela actividade*

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 30 | 30,3% |
| Concordo pouco | 32 | 32,3% |
| Concordo | 14 | 14,1% |
| Concordo bastante | 12 | 12,1% |
| Concordo muito | 6 | 6,1% |
| Não responderam | 5 | 5,1% |

– **Ser animador da actividade**

Apesar de não concordarem com a responsabilidade única das actividades, os professores mostraram-se concordantes com o papel de animador das mesmas (33,3% concordo muito, 30,3% concordo bastante e 25,3% concordo), isto é, consideram que o professor de N.B. deve ter um papel dinamizador das actividades propostas nas aulas, no entanto parece querer partilhar as responsabilidades do processo educativo, com outros agentes.

Quadro 15 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em ser animador/dinamizador da actividade*

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 2 | 2,0% |
| Concordo pouco | 7 | 7,1% |
| Concordo | 25 | 25,3% |
| Concordo bastante | 30 | 30,3% |
| Concordo muito | 33 | 33,3% |
| Não responderam | 2 | 2,0% |

Numa análise mais pormenorizada destes aspectos, verificamos que, na opinião da maioria dos professores do estudo, os pais devem ser os principais intervenientes sobre o bebé (ver p. 121- *papel dos pais – principais intervenientes sobre o bebé*: Concordam 28,3%, concordam bastante 23,2% e concordam muito 31,3% dos professores), pelo que parece, quererem partilhar a responsabilidade do processo educativo com os pais.

– **Ser orientador da intervenção dos pais**

Carvalho (1994) remete para o professor, o papel de moderar a intervenção dos pais, enquanto estes funcionam como interface pedagógico entre a criança e o professor. Sarmiento e Montenegro (1992) salientam o facto de que o professor deve dar atenção a determinados comportamentos pouco adequados por parte dos pais, no sentido de reorientá-los de maneira a enriquecer e facilitar o processo de adaptação

da criança. Os autores referem também, que os pais sentem uma série de preocupações relativamente à actividade dos seu filhos, cujo papel do professor deverá ser o de fornecer os instrumentos necessários aos pais para que estes consigam lidar com os seus medos e receios e se tomem agentes activos durante a aula. Para Cardoso et al. (1999) o professor deve apresentar um papel estabilizador/orientador embora cada vez menos interveniente, dando espaço aos pais para serem os principais condutores da acção. Também Patrício (1998) salienta que, perante os pais, o professor garante a aplicação de uma pedagogia correcta e adaptada ao desenvolvimento da criança, bem como é responsável por criar um ambiente estável e de confiança, através de uma comunicação permanente com os pais, esclarecendo-os e orientando-os.

Quadro 16 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em orientar a intervenção dos pais

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 4 | 4,0% |
| Concordo pouco | 0 | 0% |
| Concordo | 16 | 16,2% |
| Concordo bastante | 27 | 27,3% |
| Concordo muito | 51 | 51,5% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

De acordo com os resultados da análise dos dados, os professores de N.B. do nosso estudo, estão claramente de acordo com esse papel orientador da intervenção dos pais (51,5%), como podemos ver no quadro anterior.

– **Informar os pais sobre o processo de adaptação**

Na análise deste parâmetro, só obtivemos respostas concordantes relativamente à opinião dos professores sobre a sua função de informar os pais sobre o processo de adaptação dos mais pequenos. Parece bem claro, que os professores abordados, não têm dúvidas relativamente ao seu papel de informar os pais sobre os processos adaptativos da criança (71,7% dos professores, concordam muito com essa função).

Quadro 17 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em informar os pais sobre o processo de adaptação

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 0 | 0% |
| Concordo | 7 | 7,1% |
| Concordo bastante | 20 | 20,2% |
| Concordo muito | 71 | 71,7% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Da mesma opinião, Sarmiento e Montenegro (1992) e Garcia et al. (1999) atribuem aos professores, o papel de fazer compreender aos pais que a criança não pode ser acelerada, mas sim respeitada no seu ritmo de aprendizagem natural. Outra função que é atribuída ao professor pela literatura, refere-se ao esclarecimento dos pais acerca de determinados acontecimentos (fases de estagnação ou de regressão) que aparecem durante um período passageiro por que passam quase todas as crianças, e de salientar que, nada está de errado com a própria intervenção parental, nem com o desenvolvimento do bebé (Sarmiento e Montenegro, 1992 e Garcia et al., 1999). Segundo Faria (1994), é frequente encontrar grandes disparidades motoras em crianças com a mesma idade cronológica, sobretudo depois dos 2 anos de idade. Daí a importância do professor esclarecer os pais acerca destas diferenças, de modo a que estes não pensem que os seus filhos não se estão a desenvolver normalmente. Para Damasceno (1994), a partilha da noção de que, a criança não poderá apreender conhecimentos, para os quais não tenha adquirido ainda, maturidade suficiente, com os pais, revela-se de extrema importância no sentido de se evitarem solicitações aos bebés, por parte dos seus progenitores, para as quais as crianças ainda não estão habilitadas a corresponder.

– **Orientar os pais/bebé dentro de água**

- ao mesmo tempo
- individualmente

Neste ponto, pretendemos avaliar a opinião dos professores sobre a forma como estes acham que devem ser orientados os pais e os respectivos bebés dentro de água: todos ao mesmo tempo ou individualmente. A literatura sugere-nos que os professores orientem um número reduzido de bebés e respectivos acompanhantes, no sentido de proporcionar uma correcção adequada à intervenção dos mesmos e obter um ambiente de trabalho calmo e agradável para todos (Farmer, 1982 a; Velasco, 1994; Patrício, 1998). Sarmiento e Montenegro (1992) preconizam que as intervenções

por parte do professor, devem ser realizadas individualmente, no momento em que a situação acontece ou está prestes a acontecer, em local próprio.

Como podemos verificar no quadro que se segue, os professores da amostra, não são muito adeptos de uma orientação simultânea de todos os pais e respectivas crianças dentro de água (Discordam muito 27,3% e concordam pouco 27,3%), no entanto, constatamos ainda que, uma percentagem relativamente elevada da população estudada (43,4% concorda, concorda bastante ou concorda muito), apresenta uma opinião favorável a este tipo de abordagem dos pais/bebés no interior da piscina.

Quadro 18 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em orientar os pais/bebés dentro de água

| Opinião | Orientar pais/bebés ao mesmo tempo | | Orientar pais/bebé individualmente | |
|-------------------|------------------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|
| | Frequência | Percentagem | Frequência | Percentagem |
| Discordo muito | 27 | 27,3% | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 27 | 27,3% | 5 | 5,1% |
| Concordo | 24 | 24,2% | 19 | 19,2% |
| Concordo bastante | 8 | 8,1% | 32 | 32,3% |
| Concordo muito | 11 | 11,1% | 42 | 42,4% |
| Não responderam | 2 | 2,0% | 1 | 1,0% |

A esmagadora maioria dos professores, corrobora a mesma opinião de Sarmiento e Montenegro (1992), concordando significativamente (Concordam muito 42,4%; concordam bastante 32,3% e concordam 19,1% dos professores) com intervenções individualizadas junto dos pares familiares (pais/bebés).

– **Estar disponível para esclarecer dúvidas**

Na análise deste último parâmetro, sobre a disponibilidade do professor em esclarecer as dúvidas dos pais, Sarmiento e Montenegro (1992) são peremptórios em afirmar que o professor desempenha um papel importante, no sentido em que fornece os instrumentos necessários (conhecimentos) aos pais para que estes consigam ultrapassar as suas dúvidas e se tornem agentes activos durante a aula. Pais e professores devem constituir uma equipa de trabalho sólida, onde a confiança desempenhe um papel importante, visando uma boa adaptação ao meio aquático por parte do bebé.

Os dados analisados não deixam dúvidas. Os professores questionados, concordam plenamente (86,9%) com a necessidade dos mesmos se encontrarem disponíveis para esclarecerem as dúvidas existentes.

Quadro 19 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel do professor de N.B. em estar disponível para esclarecer dúvidas

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 0 | 0% |
| Concordo | 0 | 0% |
| Concordo bastante | 12 | 12,1% |
| Concordo muito | 86 | 86,9% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

10.3.2.1 Apreciação global sobre o papel do professor

Mais uma vez, parece haver uma certa evidência de que a maioria dos professores da amostra, possuem opiniões similares às referidas na literatura. A maior parte dos professores abordados não consideram que faça parte das funções de um professor de N.B., ser o único responsável pelas actividades (esta parece ser partilhada com os pais). No entanto, são da opinião que o mesmo deve ser o principal dinamizador da aula. Grande parte da nossa amostra, concorda claramente com o facto de que o professor deve orientar a intervenção dos pais na água, bem como, estar disponível para esclarecer dúvidas e informar os parentes dos bebés sobre o seu processo de adaptação, acompanhando e orientando-os individualmente no interior da piscina.

Neste bloco de variáveis, denotámos que as opiniões mais frequentes (moda) dos professores das diferentes regiões do país (norte, centro e sul), são concordantes (no seu nível máximo) nos seguintes parâmetros: professor como orientador da intervenção dos pais, informar os pais sobre o processo de adaptação do bebé e estar disponível para esclarecer dúvidas. Relativamente ao papel do professor em ser o único responsável pela actividade, constatámos que o nível de concordância com este parâmetro, apresenta uma tendência para ser mais baixo na região centro (a maior parte dos professores discorda muito = 31,3%), seguindo-se na região norte (a maioria concorda pouco = 42,9%), para ser mais elevado, no conjunto dos professores da região sul (a maioria dos professores concorda = 44,4%). Na região norte a maioria dos professores discorda muito (38,1%) com uma orientação simultânea dos

pais/bebés, enquanto que a maior parte dos professores da região centro, concordam pouco (28,4%) com esta forma de intervenção na aula. Os professores do sul, subdividem-se entre os que discordam muito (33,3%) e os que concordam muito (33,3%). Os professores do centro e sul do país, apresentam uma tendência mais elevada para concordarem muito com a orientação individualizada de cada par pai-mãe/bebé e com o facto de considerarem que o professor deve ser animador/dinamizador da aula, do que os professores nortenhos, que na sua maioria assinalaram que concordam bastante com este último parâmetro (dynamizador da aula) e apresentaram percentagens de resposta iguais entre o concordo bastante (47,6%) e o concordo muito (47,6%) na orientação individual de cada pai-mãe/bebé.

10.3.3 Papel dos pais

Nesta variável, pretendemos analisar qual a opinião dos professores da nossa amostra, relativamente ao papel que os pais devem desempenhar nas aulas. Assim, os resultados nos parâmetros definidos, foram os seguintes:

– Acompanhar o bebé dentro de água

Na opinião de Obeso (1991) e Velasco (1994), a presença da mãe/pai/alguém que lhe é familiar, na água conjuntamente com a criança, garante uma segurança física e afectiva, para além de serem importantes como auxiliares do seu desempenho na água. Também Sarmiento (2001) refere a importância desse acompanhamento como forma de promover novas experiências entre pais e filhos. Os professores da nossa amostra, mostraram-se concordantes (82,8%) com esta opinião.

Quadro 20 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de acompanharem o bebé dentro de água

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 1 | 1,0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 6 | 6,1% |
| Concordo bastante | 8 | 8,1% |
| Concordo muito | 82 | 82,8% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

– **Estabilizar emocionalmente o bebé**

Vários autores consideram que a presença dos pais na água junto da criança, permite um ambiente de trabalho divertido e calmo, sem geração de angústias e inseguranças por parte do bebé. A presença dos pais assegura a estabilidade emocional dos filhos, sendo considerado como um aspecto determinante no processo de adaptação, na facilitação de uma atitude de disponibilidade por parte da criança para novas conquistas e aprendizagens aquáticas e ao nível do entendimento comportamental (Sarmiento e Montenegro, 1992; Crespo, 1993; Dias, 1993 e Cardoso et al., 1999).

Como podemos observar, a opinião generalizada dos professores de N.B. da amostra, coincide com a literatura, considerando que uma das funções da presença dos pais na água com os bebés, passa precisamente pela promoção da estabilidade emocional das crianças (67,7% dos professores concordam muito e 25,3% concordam bastante).

Quadro 21 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de estabilizarem emocionalmente o bebé

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 1 | 1,0% |
| Concordo | 5 | 5,1% |
| Concordo bastante | 25 | 25,3% |
| Concordo muito | 67 | 67,7% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

– **Estar disponível para a actividade do bebé**

Bernardes (1993) refere que o movimento de superação de si própria que emerge da criança, rumo à sua crescente autonomia, só é possível porque ela mostra uma vontade intencional de explorar o meio e de fazer coisas. Contudo, a criança conta com a preciosa ajuda dos seus pais, esperando deles, uma disponibilidade total para as brincadeiras, para os mimos e para a conquista de novas aquisições. Na opinião de G. Azemar (1988), a qualidade das relações entre os pais e a criança (sobretudo mãe-criança), condiciona o tipo de interacção entre a criança e o meio. Para Sarmiento e Montenegro (1992) as actividades aquáticas devem estar organizadas de forma a que os pais se sintam suficientemente disponíveis para pensarem, aceitarem e fazerem o que mais prazer dá à criança. Assim como para G. Azemar (1974), que refere a intervenção directa dos pais na condução das actividades aquáticas dos seus filhos.

Quadro 22 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais de estarem disponível para a actividade do bebé*

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 0 | 0% |
| Concordo pouco | 0 | 0% |
| Concordo | 3 | 3,0% |
| Concordo bastante | 12 | 12,1% |
| Concordo muito | 83 | 83,8% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Os professores questionados revelam também como muito importante (83,8%) essa disponibilidade dos pais para as actividades dos filhos.

– **Ser principal interveniente sobre o bebé**

Relativamente a este parâmetro, a maior parte dos professores da amostra (31,3% concordam muito; 23,2% concordam bastante e 28,3% concordam), são da opinião de que os pais devem ser os principais intervenientes sobre o bebé.

Quadro 23 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca da opinião dos professores sobre o papel dos pais em serem o principal interveniente sobre o bebé*

| Opinião | Frequência | Percentagem |
|-------------------|------------|-------------|
| Discordo muito | 1 | 1,0% |
| Concordo pouco | 13 | 13,1% |
| Concordo | 28 | 28,3% |
| Concordo bastante | 23 | 23,2% |
| Concordo muito | 31 | 31,3% |
| Não responderam | 3 | 3,0% |

Esta opinião é corroborada por Garcia et al. (1999) e Cardoso et al. (1999), que consideram que, tanto pais como professores, devem estar implicados no processo educativo dos mais jovens e que os primeiros (pais) não devem ser levados a pensar que não têm qualificação técnica para interagirem. Os professores de N.B. devem assim, desempenhar um papel estabilizador/orientador embora cada vez menos interveniente, dando espaço aos pais para serem os principais condutores da acção.

10.3.3.1 Apreciação global sobre o papel dos pais

As opiniões dos professores do estudo, relativamente ao papel que os pais devem desempenhar nas aulas de N.B., parecem respeitar muito bem as sugestões da literatura. A grande maioria dos professores questionados consideram primordial o

acompanhamento do bebé por parte dos pais, considerando-os como principais intervenientes sobre a criança. Os professores pensam também que os pais devem mostrar-se disponíveis para a actividade dos seus filhos, sendo a sua presença essencial à estabilidade afectiva e emocional do bebé.

Nos três primeiros parâmetros analisados sobre o papel dos pais (acompanhar o bebé dentro de água, papel estabilizador afectivo do bebé e estar disponível para a actividade do bebé), as respostas assinaladas com maior frequência (concordo muito), foram iguais nas regiões norte, centro e sul. No que respeita à opinião dos professores relativamente ao parâmetro dos pais serem os principais intervenientes sobre o bebé, constatámos que a maioria dos professores do centro (25,8%), concordam, os professores do sul (55,6%), concordam bastante e os do norte (52,4%), concordam muito.

10.3.4 Organização metodológica das sessões

Por último, questionámos os professores da nossa amostra, sobre o grau de concretização de determinadas intervenções metodológicas nas suas aulas, tais como:

– **Convocar reuniões com os pais**

Alguns autores incluem nas suas fases de trabalho, reuniões com os pais, no sentido de os informarem sobre os objectivos, os pressupostos e a metodologia de trabalho das suas aulas (Fauquet e Gueguen, 1979; Cardoso et al., 1998 e Santos, 1998).

Quadro 24 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à convocação de reuniões com os pais

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 28 | 28,3% |
| Poucas vezes | 9 | 9,1% |
| Às vezes | 28 | 28,3% |
| Muitas vezes | 15 | 15,2% |
| Sempre | 14 | 14,1% |
| Não responderam | 5 | 5,1% |

Relativamente aos professores abordados neste estudo, a sua maioria revela que convoca reuniões prévias com os pais afim de os esclarecer sobre a actividade

(28,3% convocam às vezes; 15,2% com alguma frequência e 14,1% fazem-no sempre). No entanto, ainda encontramos uma percentagem relativamente elevada de professores que nunca o fizeram (28,3%) ou fizeram-no poucas vezes (9,1%).

– **Realizar observações específicas sobre o desenvolvimento do bebé**

A realização de observações específicas sobre o desenvolvimento do bebé, é descrita na literatura, como fazendo parte das fases de trabalho de alguns autores (Obeso, 1992; Damasceno, 1994; Cardoso et al., 1998; Santos, 1998), com vista a determinar-se a etapa de desenvolvimento da criança e o tipo de intervenção a fazer.

Este tipo de observações específicas, são realizadas pela maioria dos professores do estudo (às vezes – 32,3%; bastantes vezes 35,4% e sempre – 22,2%), como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 25 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à realização de observações específicas

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 2 | 2,0% |
| Poucas vezes | 5 | 5,1% |
| Às vezes | 32 | 32,3% |
| Muitas vezes | 35 | 35,4% |
| Sempre | 22 | 22,2% |
| Não responderam | 3 | 3,0% |

– **Respeitar o ritmo individual de cada bebé**

Na opinião de Patrício (1998), o processo educativo da N.B. deve basear-se num princípio de respeito pelo ritmo biológico de cada criança, cuja metodologia de trabalho deve ser adaptada a cada caso, de acordo com as distintas reacções aos estímulos apresentados. Não devem ser estabelecidos *timings* na evolução da adaptação, nem deve ser promovido o ensino precoce da natação. Segundo Damasceno (1994), o ensino da N.B. só é bem sucedido, quando os objectivos do professor, coincidirem com os interesses, necessidades e processo de maturação da criança. Para Sarmiento (2001) a orientação metodológica de um trabalho aquático efectuado com crianças, deve proporcionar uma adaptação progressiva, respeitando o ritmo individualizado de cada criança e grupo familiar.

Quadro 26 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao respeito pelo ritmo individual de cada bebé*

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Poucas vezes | 0 | 0% |
| Às vezes | 2 | 2,0% |
| Muitas vezes | 23 | 23,2% |
| Sempre | 73 | 73,7% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Todos os professores que responderam ao questionário, revelaram que respeitam o ritmo individual do bebé, propondo apenas tarefas, que a criança aceita com prazer. A esmagadora maioria afirma que o faz sempre – 73,7%.

– **Fornecer formação e textos de apoio aos pais**

A equipa de trabalho descrita por Santos (1998) diz-nos que os pais são apoiados com documentos escritos, desenvolvidos e criados pela equipa. Sarmiento e Montenegro (1992), atribuem ao professor de N.B., a responsabilidade perante a formação dos pais para uma observação atenta e activa do grau de adaptação dos seus bebés e para uma leitura correcta dos códigos de conduta dos seus filhos e respectivos significados.

De acordo com os dados que temos, verificamos que o fornecimento de formação e textos de apoio aos pais, é concretizado pelos professores deste estudo, de forma não muito notória (53,5% fazem-no entre algumas vezes e sempre, contra 41,5% que nunca o fizeram ou realizaram-no poucas vezes).

Quadro 27 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao fornecimento de formação e textos de apoio aos pais*

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 25 | 25,3% |
| Poucas vezes | 16 | 16,2% |
| Às vezes | 31 | 31,3% |
| Muitas vezes | 8 | 8,1% |
| Sempre | 14 | 14,1% |
| Não responderam | 5 | 5,1% |

– **Trabalhar com braçadeiras/flutuadores**

Na opinião de Hicks (1985), Sarmiento e Montenegro (1992) e Ahr (1994), a utilização de braçadeiras (ou outros instrumento de flutuação) pode ser muito útil, se usadas com as devidas precauções, não descurando a supervisão constante por parte

dos pais. O seu uso é alvo de alguma controvérsia, na medida em que a criança pode ficar dependente deles, contudo proporciona uma grande capacidade de movimento e exercitação, novas formas de jogo (sem submersões constantes), possibilitando uma maior autonomia motora à criança e uma maior segurança para os pais. Contudo Farmer (1982 a) e Gilbert et al. (1990) revelam que o uso de braçadeiras permite uma admirável liberdade de movimentos por parte da criança na água e que é isso mesmo que se pretende. No entanto, Gilbert et al (1990) não aconselham o seu uso permanente, devendo ser bem gerido o tempo da sua utilização, com o tempo em que não são usadas.

Os professores da nossa amostra, parecem um pouco reticentes relativamente ao uso indiscriminado destes instrumentos auxiliares de flutuação, pelo que, a margem entre o nunca usar ou usar poucas vezes (total: 45,5%) e o usar com alguma frequência ou até sempre (total: 52,5%), é bastante pequena.

Quadro 28 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao trabalho com braçadeiras

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 28 | 28,3% |
| Poucas vezes | 17 | 17,2% |
| Às vezes | 23 | 23,2% |
| Muitas vezes | 16 | 16,2% |
| Sempre | 13 | 13,1% |
| Não responderam | 2 | 2,0% |

– **Material didáctico-pedagógico adequado e atractivo**

Magnin (1974), Farmer (1982 a), Gilbert et al., (1990), Sarmento e Montenegro (1992), Carvalho (1994) e Velasco (1994) fazem referência ao uso de brinquedos coloridos e flutuantes de forma a constituírem um elemento apelativo e intermediário entre a água e o cais da piscina. Outra função assinalada do material didáctico-pedagógico utilizado, concretiza-se com o acto de separação entre os pais e filhos no meio aquático que é estimulado por esse mesmo material, rumo à autonomia progressiva da criança.

Quadro 29 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente ao uso de material didáctico-pedagógico adequado e atractivo*

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Poucas vezes | 1 | 1,0% |
| Às vezes | 1 | 1,0% |
| Muitas vezes | 18 | 18,2% |
| Sempre | 78 | 78,8% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

Parece que estas preocupações, também são partilhadas pelos professores da nossa amostra, uma vez que estes consideram, sem dúvidas (78,8%), que o material usado nas aulas de N.B. deve ser adequado e atractivo para os bebés.

– **Prevenir o bebé antes de cada imersão**

Tal como nos referenciam Magnin (1974), Timmermans (1975) e Cirigliano (1981, *In Damasceno*, 1994) e Vallet (1974), os professores deste estudo, costumam prevenir o bebé antes de cada imersão (sempre – 65,7%, muitas vezes – 15,2% e às vezes – 14,1%). Essa forma de preparação da criança para a imersão, pode ser fulcral para o restante desenvolvimento e progresso da criança na água.

Quadro 30 – *Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à prevenção do bebé antes da imersão*

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 2 | 2,0% |
| Poucas vezes | 2 | 2,0% |
| Às vezes | 14 | 14,1% |
| Muitas vezes | 15 | 15,2% |
| Sempre | 65 | 65,7% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

– **Ter em atenção a vertente lúdica da aula**

Para terminar a análise das metodologias utilizadas, perguntámos aos professores da amostra, se dedicavam alguma atenção à vertente lúdica das aulas. O interesse por esta questão, deve-se à extrema importância que é atribuída pela literatura, à vertente lúdica das aulas, a partir da qual se incentiva a criança à exploração do próprio corpo e do meio envolvente (Dias, 1993; Faria, 1994; Langendorfer e Bruya, 1995; Azevedo et al., 1997; Cardoso et al., 1998 e 1999). Para Sarmiento (2001), o jogo é o ingrediente fundamental para transmitir segurança emocional e afectiva à criança, devendo tomar um lugar de destaque no planeamento

das actividades aquáticas. Também Fonseca (1981), considera a via do jogo, como o caminho mais adequado para a conquista da autonomia da criança.

Mais uma vez, os professores questionados, não parecem ter quaisquer dúvidas sobre o importante papel que a vertente lúdica desempenha nas aulas. A maioria dos professores referem não descurem estes momentos de brincadeira – 74,7%.

Quadro 31 – Frequência relativa e percentagem das categorias de resposta acerca do grau de concretização dos professores relativamente à vertente lúdica da aula

| Grau de concretização | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Nunca | 0 | 0% |
| Poucas vezes | 0 | 0% |
| Às vezes | 3 | 3,0% |
| Muitas vezes | 21 | 21,2% |
| Sempre | 74 | 74,7% |
| Não responderam | 1 | 1,0% |

10.3.4.1 Apreciação global sobre a caracterização metodológica das sessões

Para finalizar a caracterização metodológica das sessões de N.B. dirigidas pelos professores que constituem a nossa amostra, recordamos mais uma vez, que o grau de concretização das suas intervenções didáctico-pedagógicas, parecem ir de encontro com as indicações dos principais autores.

A maioria dos professores deste estudo, revelam convocar reuniões com os pais afim de lhes esclarecerem acerca dos objectivos da actividade, bem como fornecer-lhes alguma formação e textos de apoio na área da N.B. Revelam realizar frequentemente observações específicas sobre o desenvolvimento da criança e respeitar ao máximo o ritmo individual de cada uma, prevenindo-as antes de cada imersão. A vertente lúdica da aula não parece ser esquecida de forma alguma, pelos professores, aliada à escolha e utilização de material didáctico-pedagógico adequado e atractivo para os bebés, incluindo esporadicamente, o uso de braçadeiras.

As principais diferenças metodológicas verificadas ao longo do país, registaram-se sobretudo ao nível dos seguintes parâmetros:

- Reuniões com os pais (a maioria dos professores do centro e sul do país, nunca realizam estes encontros, enquanto que os professores do norte, costumam realizá-los algumas vezes);
- Observações específicas sobre o desenvolvimento da criança (a maior parte dos professores da região norte do país, revelam realizar estas observações muitas vezes - 38,1% e sempre - 38,1%, enquanto que os professores do centro de Portugal - 38,8%, admitem fazê-lo apenas algumas vezes. Na região sul, constatámos que a maioria dos professores realiza observações específicas, muitas vezes – 44,4%);
- Fornecer formação e textos de apoio aos pais (a maioria dos professores do centro do país, nunca forneceram textos de apoio ou alguma espécie de formação aos pais dos bebés, os professores do sul, revelam fazê-lo poucas vezes e os do norte, fazem-no com alguma frequência);
- Trabalhar com braçadeiras (na região sul, constatou-se que a maior parte dos professores nunca permitem o uso braçadeiras nas suas aulas, na região centro, os professores assinalam o seu uso algumas vezes e na região norte, os professores parecem usá-las muitas vezes).

No que respeita às semelhanças metodológicas ao longo do país, verificámos que a maioria dos professores de todas as regiões (norte, centro e sul), concordam muito com as seguintes intervenções metodológicas: respeitar o ritmo individual de cada bebé, utilizar material didáctico-pedagógico adequado a atractivo para o bebé, avisar previamente o bebé antes da imersão e ter em atenção a vertente lúdica da aula.

10.4 Relação entre as regiões do país e a organização metodológica das aulas

No ponto que se segue, efectuámos um levantamento das diferenças significativas, verificadas entre as variáveis que caracterizam a organização metodológica das aulas e as diversas regiões do país (norte, centro, sul), afim de testar a primeira hipótese:

H_1 – Existem diferenças ao longo das regiões, relativamente às percepções metodológicas e metodologias utilizadas.

As opiniões e os graus de concretização de certas intervenções pedagógicas foram expressas numa escala de 1 a 5 (escala de Licker), entre o discordo muito e o concordo muito (para as opiniões), e entre o nunca e o sempre (para as intervenções pedagógicas) respectivamente. Relembramos ainda que foi utilizado o teste paramétrico ANOVA (análise de variância) para determinar a existência de diferenças entre as várias regiões e o teste à posteriori de *Bonferroni*, para assinalar as respectivas diferenças. O nível de significância foi assinalado com * para $p \leq 0,05$ e ** para $p \leq 0,01$.

Os resultados mostraram apenas duas diferenças ao longo do país, que se fizeram notar ao nível da opinião dos professores sobre o papel do professor em orientar individualmente cada par pai-mãe/bebé ($F = 3,058^*$) e o papel dos pais em serem os principais intervenientes sobre a criança ($F = 3,086^*$). No teste à posteriori de *Bonferroni* constatámos uma diferença de médias significativa entre os grupos de professores das regiões norte e centro (de valor = $0,6443^*$), relativamente à opinião do professor sobre o papel dos pais em serem os principais intervenientes sobre o bebé. Os dados indicam-nos que os professores do norte apresentam opiniões mais favoráveis neste parâmetro do que os professores da região centro.

Relativamente às restantes variáveis que caracterizam a organização metodológica das aulas de N.B., não se verificaram mais diferenças significativas ao longo do país, pelo que podemos dizer que a nossa hipótese, é apenas confirmada nos parâmetros acima referidos.

10.5 Relação entre as habilitações académicas dos professores e as percepções metodológicas e metodologias utilizadas

Neste ponto, pretendemos confirmar a nossa segunda hipótese:

H₂ – As habilitações académicas dos professores, influenciam as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas.

Os dados sugerem-nos apenas para a existência de uma relação significativa entre as habilitações académicas dos professores e a opinião dos mesmos relativamente ao seu papel de ser animador/dinamizador da actividades aquática dos

bebés ($F = 2,705^*$). Assim, parece que o nível de instrução académica dos professores influencia somente este parâmetro das percepções metodológicas, não apresentando qualquer influência significativa, no que respeita às metodologias utilizadas nas aulas de N.B. A nossa segunda hipótese, é apenas confirmada no papel do professor em ser dinamizador destas aulas.

10.6 Relação entre a experiência profissional dos professores e as percepções metodológicas e metodologias utilizadas

A hipótese a testar é a seguinte:

H_3 - A experiência profissional dos professores, influencia as percepções metodológicas e as metodologias utilizadas.

Relativamente à experiência profissional dos professores, encontramos influências significativas, entre esta variável e:

- O papel do professor em informar os pais sobre o processo de adaptação do bebé ($F = 3,035^*$);
- O papel do professor em orientar individualmente cada par pai-mãe/bebé ($F = 4,037^{**}$);
- O papel do professor em ser animador/dinamizador da actividade ($F = 2,985^*$);
- O papel dos pais em estabilizarem afectivamente o bebé ($F = 5,848^{**}$);
- A metodologia de intervenção de avisar previamente o bebé antes de cada imersão ($F = 2,637^*$).

No teste à posteriori de *Bonferroni* efectuado com o intuito de determinar entre que grupos é que se estabeleceu estas diferenças, verificámos que:

- Entre os grupos de professores com menos experiência (menos de 1 ano de experiência) e mais experiência profissional (mais de 7 anos de experiência), constatámos uma diferença de médias significativa (de valor = $-0,5614^*$), relativamente à opinião do professor sobre o papel do mesmo em informar os pais sobre o processo de adaptação do bebé. Os dados indicam-nos que os professores com maior experiência na área da N.B.,

apresentam opiniões mais favoráveis neste parâmetro do que os professores com menos experiência.

- Os grupos de professores com menos de um ano de experiência profissional e 2 a 3 anos de trabalho com os bebês, relacionaram-se com o grupo cuja experiência na área da adaptação ao meio aquático, vai desde os 4 aos 6 anos, com diferenças de médias estatisticamente significativas (de valor = $-1,0238^*$, e $-0,7331^*$, respectivamente), no que respeita à orientação individual por parte do professor dos pais/bebês no interior da piscina. Os dados sugerem-nos que os professores com 4 a 6 anos de experiência na área da N.B., apresentam opiniões mais favoráveis neste parâmetro do que os professores com menos experiência.
- Entre os grupos de professores com 4 a 6 anos de experiência e mais de 7 anos de experiência, constatámos uma diferença de médias significativa (de valor = $-0,9838^*$), relativamente à opinião do professor sobre o seu papel de ser dinamizador da actividade. Os dados indicam-nos que os professores com maior experiência na área da N.B., apresentam opiniões mais favoráveis neste parâmetro do que os professores com experiência menor.
- O grupo de professores com menos experiência profissional (menos de um ano) relacionou-se com os grupos de 4 a 6 anos e mais de 7 anos de trabalho com bebês, com diferenças de médias estatisticamente significativas (de valor = $-0,5952^*$, e $-0,7569^{**}$, respectivamente), no que respeita ao papel dos pais em estabilizarem afectivamente o bebé. Os dados sugerem-nos que os professores com menos experiência, apresentam opiniões menos favoráveis nesta função dos pais, do que os professores com mais anos de leccionação.
- Voltamos a encontrar diferenças entre os grupos de professores com menos experiência (menos de 1 ano de experiência) e mais experiência profissional (mais de 7 anos de experiência), com diferença de médias significativa (de valor = $-0,8371^*$), relativamente à intervenção metodológica de avisar o bebé antes da imersão. Os dados indicam-nos que os professores com maior experiência na área da N.B., apresentam opiniões mais favoráveis neste parâmetro do que os professores com menos experiência.

Em termos globais, podemos dizer que são os professores mais experientes no trabalho com bebês, os que apresentam algumas percepções e intervenções metodológicas mais adequadas. Em termos de hipótese, parece haver uma influência da experiência profissional em determinadas percepções e intervenções metodológicas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES

Após esta longa reflexão sobre as actividades aquáticas na 1ª infância, podemos destacar a sua importância ao nível de diversas áreas, como o desenvolvimento da criança, da família, da saúde e da criação de hábitos saudáveis para a vida. Tendo em conta a ausência de informação referente à situação das actividades aquáticas para bebés em Portugal, surgiu este trabalho, no sentido de permitir um conhecimento mais aprofundado da área em estudo, facilitando e conduzindo os professores a um melhor esclarecimento nas suas opções ao nível da concepção e planeamento destas actividades, permitindo resultados mais eficientes na aplicação de estratégias e mecanismos que levem a um processo de generalização com qualidade da prática das actividades aquáticas.

Nesta linha de pensamento, entendemos que o conhecimento da situação da adaptação ao meio aquático para bebés (em termos de organização institucional, caracterização dos professores e da metodologia adoptada) é fundamental, não só numa lógica de desenvolvimento da actividade (na medida em que favorece o conhecimento de algumas das condições existentes), mas também no alerta para a definição de estratégias de formação dos agentes educativos envolvidos (pais e professores) e das metodologias utilizadas. Pretendemos também neste trabalho, determinar a existência de assimetrias ao longo do país, ao nível das percepções e intervenções metodológicas e determinar a influencia das habilitações académicas e da experiência profissional dos professores, nesta vertente metodológica.

Foi com base nestes pressupostos e na análise de todo o enquadramento teórico abordado pelos diversos autores, que surgiu o interesse para a realização do presente estudo, que contou com a contribuição de 99 professores de “natação para bebés” oriundos de vários distritos do país (Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira) e cujos resultados, permitiram estabelecer as seguintes conclusões:

- Existe uma evidência de que a grande maioria dos professores de N.B. exercem a sua actividade na região centro do país (sobretudo no distrito de Lisboa), com uma frequência semanal de uma sessão por semana de 30 minutos de duração, sendo as mães, as acompanhantes mais assíduas das actividades dos seus filhos.

- Ao longo do país, constatámos que as respostas mais referidas relativamente à frequência semanal, é a de uma aula por semana e no que respeita ao acompanhante do bebé, foi assinalada a mãe. Quanto à duração da aula de N.B., os professores da região norte, assinalaram mais vezes a opção de resposta de 45 minutos, enquanto que os professores das regiões centro e sul, referiram as aulas de 30 minutos de duração.
- Existe uma tendência para que o agente educativo que se mantém à frente das classes de N.B. seja uma professora licenciada em Educação Física, entre os 24 e os 34 anos de idade, com 2 a 3 anos de experiência profissional, cuja formação na área da N.B. é realizada essencialmente em acções de formação e seminários.
- Nas regiões norte e centro, as professoras parecem dominar o mercado de trabalho ao nível da adaptação ao meio aquático com bebés relativamente aos professores, exceptuando na região sul, em que ambos coexistem em percentagens iguais. Em todo o país o grau académico mais referido, é o da licenciatura. Enquanto que nas regiões periféricas do país (norte e sul), existem sobretudo professores de Educação Física a leccionar aulas de N.B., cuja formação específica é baseada principalmente, em acções de formação e seminários, na região centro, são os técnicos de natação e/ou outras actividades aquáticas, os que se mantêm à frente destas classes e cuja formação específica na área da N.B. é consubstanciada por cursos, para além das acções de formação e seminários. Relativamente à experiência profissional, os dados parecem sugerir que a maior parte dos professores das regiões norte e centro, possuem entre 2 a 3 anos de experiência profissional, enquanto que no sul, encontramos uma percentagem idêntica de professores que possuem entre um e 6 anos de experiência na área da N.B.
- A maioria dos professores não consideram objectivo muito importante, o ensinar a criança a nadar, mas salientam muito mais a relevância de adaptar o bebé ao meio aquático para não ter medo da água, para lhe promover sensações de prazer e satisfação, para desenvolver as suas capacidades psicomotoras e a socialização, bem como, permitir o reforço dos laços afectivos e os momentos lúdicos entre pais e filhos.
- A percepção dos professores relativamente aos objectivos preconizados pelas aulas de N.B., não diferem ao longo das regiões do país. As opiniões mais referidas neste bloco de variáveis, são iguais para cada item, quando comparamos as diversas regiões (norte, centro e sul).

- A maior parte dos professores abordados não consideram que faça parte das funções de um professor de N.B., ser o único responsável pelas actividades (esta parece ser partilhada com os pais). No entanto, são da opinião que o mesmo deve ser o principal dinamizador da aula. Grande parte da nossa amostra, concorda claramente com o facto de que o professor deve orientar a intervenção dos pais na água, bem como, estar disponível para esclarecer dúvidas e informar os parentes dos bebés sobre o seu processo de adaptação, acompanhando e orientando-os individualmente no interior da piscina.
- Relativamente ao papel do professor, denotámos que as opiniões mais frequentes dos professores das diferentes regiões do país (norte, centro e sul), são concordantes (no seu nível máximo) nos seguintes parâmetros: professor como orientador da intervenção dos pais, informar os pais sobre o processo de adaptação do bebé e estar disponível para esclarecer dúvidas. Relativamente ao papel do professor em ser o único responsável pela actividade, constatámos que o nível de concordância com este parâmetro, apresenta uma tendência para ser mais baixo na região centro, seguindo-se na região norte, para ser mais elevado, no conjunto dos professores da região sul. Na região norte a maioria dos professores discorda muito com uma orientação simultânea dos pais/bebés, enquanto que a maior parte dos professores da região centro, concordam pouco com esta forma de intervenção na aula. Os professores do sul, subdividem-se entre os que discordam muito e os que concordam muito. Os professores do centro e sul do país, apresentam uma tendência mais elevada para concordarem muito com a orientação individualizada de cada pai-mãe/bebé e com o facto de considerarem que o professor deve ser animador/dinamizador da aula, do que os professores nortenhos, que na sua maioria assinalaram que concordam bastante com este último parâmetro (dinamizador da aula) e apresentaram percentagens de resposta iguais entre o concordo bastante e o concordo muito na orientação individual de cada pai-mãe/bebé.
- A grande maioria dos professores questionados consideram primordial o acompanhamento do bebé por parte dos pais, considerando-os como principais intervenientes sobre a criança. Os professores pensam também que os pais devem mostrar-se disponíveis para a actividade dos seus filhos, sendo a sua presença essencial à estabilidade afectiva e emocional do bebé.

- Nos três primeiros parâmetros analisados sobre o papel dos pais (acompanhar o bebé dentro de água, papel estabilizador afectivo do bebé e estar disponível para a actividade do bebé), as respostas assinaladas com maior frequência (concordo muito), foram iguais ao longo de todo o país. No que respeita à opinião dos professores relativamente ao parâmetro dos pais serem os principais intervenientes sobre o bebé, constatámos que a maioria dos professores do centro, concordam, os professores do sul, concordam bastante e os do norte, concordam muito.
- A maioria dos professores deste estudo, revelam convocar reuniões com os pais afim de lhes esclarecerem acerca dos objectivos da actividade, bem como fornecer-lhes alguma formação e textos de apoio na área da N.B. Revelam realizar frequentemente observações específicas sobre o desenvolvimento da criança e respeitar ao máximo o ritmo individual de cada uma, prevenindo-as antes de cada imersão. A vertente lúdica da aula não parece ser esquecida de forma alguma, pelos professores, aliada à escolha e utilização de material didáctico-pedagógico adequado e atractivo para os bebés, incluindo esporadicamente, o uso de braçadeiras.
- As principais diferenças metodológicas verificadas ao longo do país, registaram-se sobretudo ao nível dos seguintes parâmetros: reuniões com os pais, observações específicas sobre o desenvolvimento da criança, fornecer formação e textos de apoio aos pais, trabalhar com braçadeiras.
- No que respeita às semelhanças metodológicas ao longo do país, verificámos que a maioria dos professores de todas as regiões (norte, centro e sul), concordam muito com as seguintes intervenções metodológicas: respeitar o ritmo individual de cada bebé, utilizar material didáctico-pedagógico adequado a atractivo para o bebé, avisar previamente o bebé antes da imersão e ter em atenção a vertente lúdica da aula.
- Os professores do norte apresentam opiniões mais favoráveis relativamente à principal intervenção dos pais sobre o bebé, do que os professores da região centro, verificando-se ainda, diferenças de percepções ao longo do país, no papel do professor em orientar individualmente cada pai-mãe/bebé.
- O nível de instrução académica dos professores influencia somente o papel do professor em ser dinamizador destas aulas, não apresentando

qualquer influência significativa, no que respeita às metodologias utilizadas nas aulas de N.B.

- Os professores mais experientes no trabalho com bebés, são os que apresentam algumas percepções e intervenções metodológicas mais adequadas, existindo uma influência da experiência profissional em determinadas percepções e intervenções metodológicas.

RECOMENDAÇÕES

Tendo em conta o vasto leque de variáveis que consubstanciam o processo educativo da adaptação ao meio aquático com bebés, achamos pertinente dar continuidade a este estudo com futuras pesquisas.

Como podemos verificar no tratamento dos dados, as acções de formação e seminários na área da N.B., são as fontes mais referidas pelos professores para a sua formação específica na área das actividades aquáticas para a 1ª infância, daí salientarmos a grande importância que a organização de eventos (de qualidade) como estes, apresentam na formação específica destes agentes educativos.

Recomenda-se também que se efectuem estudos nas regiões interiores do país, afim de que se possa ter uma noção real das (as) simetrias existentes, entre o interior e o litoral.

As condições de trabalho existentes ao nível das instituições onde são leccionadas aulas de adaptação ao meio aquático, condicionam, certamente, o tipo de intervenção. Sugerimos estudos que se baseiem no levantamento dessas condições de trabalho e na sua influência perante as metodologias utilizadas.

Todo o esforço e investigação que vise a caracterização do que se faz nas aulas de adaptação ao meio aquático com bebés, só poderá trazer benefícios à qualidade do processo educativo prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHR, B. (1994). *Nadar com bebês y niños pequeños – Ejercicios lúdicos para favorecer el movimiento precoz en el agua*. Paidotribo.
- ALVITO, M. (2001). *A importância da estimulação táctil no bebê*. Documento de apoio do Seminário Internacional “Conversas sobre Educação Aquática”, não publicado. Lisboa: Solplay.
- AZEMAR, G. (1973). Action motrice et faculté d'adaptation. *Annales de l'ENSEPS*, nº4, Dec., 5-18.
- AZEMAR, G. (1974). Aspects fondamentaux du comportement du jeune enfant dans l'eau. *Revue d'Education Physique et Sport*, nº 129-130, 24-29.
- AZEMAR, G. (1976 a). Puer aquaticus ou l'enfant à la conquête d'une autonomie précoce dans l'eau. *Médecine du Sport*, nº4. Jun/Jul., 24-28.
- AZEMAR, G. (1976 b). La fontion ludique: sources, ressources et portée du jeu dans l'ontogénese de l'homme. *Annales de I.N.S. et ENSEPS*, nº10. Dec., 89-105.
- AZEMAR, G. (1979). Vers une étho-pédagogie. *Travaux et recherches en E.P.S., INSEP*, nº4., 81-95.
- AZEMAR, G. (1988). L'approche de l'eau et les interactions parents-enfants. *Lieux de l'enfance*, nº13., 83-99.
- AZEMAR, J. (1974). De l'expérience motrice aux démarches cognitives entre trois et six ans. *Ed. Physique et Sport*, nº129-130, Set-Out-Nov-Dec., 30-37.
- AZEVEDO, N., KOIJ, R., e NETO, C. (1997). Brincar: O que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa.
- BARBOSA, T. (1999). Para uma clarificação dos objetivos dos programas de Natação para Bebês. *Lecturas: Educación Física y Deportes* <http://efdeportes.com/> . revista digital.
- BERGER, D., LESIMPLE, M., RAPPENEAU, C.I. (1987). L'activité aquatique. *L'école maternelle Française*, nº6, Mars., 17-32.
- BERNARDES, H. (1993). *Adaptação ao meio aquático: Estudo de comportamentos de 1 aos 2 anos*. Monografia não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- BRANDÃO, J. (1984). *Desenvolvimento psicomotor da mão*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- CAMUS, J. (1982). De la dépendance vers l'autonomie motrice: approche éthologique de l'évolution d'un bébé nageur. *La Psychomotricité*, vol. 6., 65-68.
- CAMUS, J. (1995). *Las Prácticas Acuáticas del Bebé (2ª Edición)*. Paidotribo.

- CARDOSO, L., GOMES, N., MONTENEGRO, M., OLIVEIRA, C. e OLIVEIRA, S. (1996). *Adaptação ao meio aquático e trabalho com pais – Uma perspectiva metodológica*. Documento de apoio do 1º Seminário de Natação, não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- CARDOSO, L., GOMES, N., SAMPAIO, M., OLIVEIRA, A. e OLIVEIRA, S. (1998). *Adaptação ao meio aquático para bebés em parceria com pais*. XXI Congresso Técnico-Científico da APTN, não publicado.
- CARDOSO, L., GOMES, N. e OLIVEIRA, A. (1999). *Adaptação ao meio aquático para bebés – Uma perspectiva metodológica*. Documento de apoio das 1^{as} Jornadas Técnico-Pedagógicas do EUL - Workshop de Natação para Bebés, não publicado. Lisboa.
- CARVALHO, C. (1984). Uma perspectiva didáctica da natação. *Ludens* 9 (1), 25-31.
- CARVALHO, C. (1985). Contributo para uma definição de “saber nadar”. *Horizonte II* (8), 45-51.
- CARVALHO, C. (1994). *Natação – Contributo para o sucesso do ensino-aprendizagem*; Edição do Autor.
- CIRIGLIANO, P. (1981). *Los bebes nadadores*. Buenos Aires: Paidós.
- COHEN, J. (1982). *Les deux première annés de la vie*. LAFFONT.
- COURSIERE, R. (1973). *J'Apprends à Nager – La natation à la portée de tous du bébé à l'adulte*. Ottawa : Les Editions de L'Homme.
- CREPON, P. (1985). *Ritmo biológico da criança, do recém-nascido ao adolescente*. (Versão original de 1983, Éditions RETZ, Paris) Verbo.
- CRESPO, M. (1993). *Adaptação ao meio aquático: Estudo de comportamentos dos 6 meses-1 ano*. Monografia não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- DAMASCENO, L. (1994). *Natação para Bebês – dos conceitos à prática sistematizada*. Rio de Janeiro: Sprint, Brasil.
- DEPELSENEER, Y. (1989). *Os Bebês Nadadores e a Preparação Pré-natal aquática*. São Paulo: Editora Manole Ltda., Brasil.
- DIAS, A. (1993). *Adaptação ao meio aquático: Quais os comportamentos que os bebés possuem com maior frequência durante a adaptação ao meio aquático?*. Monografia não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- DIEM, L. (1979). *El deporte en la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- DIEM, L. (1982). Early motor stimulation and personal development: A study of four to six year old German children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 53, 23-25.

- DMITRUK, M. (1981). Babies learn to swim. *The International Swimmer*, April, p. 5.
- ERBAUGH, S. (1986). Effects of aquatic training on swimming skill development of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 439-446.
- FARIA, A. (1994). *Adaptação ao meio aquático: Manipulação de brinquedos em meio aquático*. Monografia não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- FARMER, A. (1982 a). Parent and baby classes – part 1. *The Swimming Times*, July, 43-45.
- FARMER, A. (1982 b). Parent and baby classes – part 2. *The Swimming Times*, August, 44-47.
- FARMER, A. (1982 c). Parent and baby classes – part 3. *The Swimming Times*, September, 34-35.
- FAUQUET, A. e GUEGUEN, M. (1979). La Natation a la maternelle. *Ed. Physique et Sport*, 158, Julho-Agosto, 33-36.
- FAW, T. (1981). *Psicologia do desenvolvimento : infância e adolescência*. Rio de Janeiro : McGraw-Hill.
- FLORES, P. (2001). *Qualidade das águas*. Documento de apoio do Seminário Internacional "Conversas sobre Educação Aquática" não publicado. Lisboa: Solplay.
- FONSECA, V. (1981). *Contributo para o estudo da génese da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FOUACE, J. (1979 a). *Pourquoi Nager Avant de Marcher...et Après*. Éditions Delta.
- FOUACE, J. (1979 b). *Nadar antes de Andar – Los niños anfibios*. Paraninfo, Ediciones Cedel.
- FONTANELLI, M. e FONTANELLI, J. (1985). *Natação para Bebês: entre o prazer e a técnica*. São Paulo: Ground.
- FRANCO, P. (1985). *Enseñanza de bebês*. Congresso Técnico: Ponencias. Vigo: Deporte Galego.
- GARCIA, S., RIBEIRO, M., REBELO, S., ARES, A. e SANTOS, C. (1999) *Relação Bebê/Pai/Professor*. Documento de apoio das 1^{as} Jornadas Técnico-Pedagógicas do EUL - Workshop de Natação para Bebês, não publicado. Lisboa.
- GILBERT, A., DIMANCHE, A., KHERROUBI, M. e OLIVER, J. C. (1990). Avoir 2 ans. *Nathan*, 81-96.
- GUERRA, J. (Eds.) (1994). *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil – Desenvolvimento da Criança*. Vol. I. Lisboa: Lusodidacta, Editorial Oceano.

- HICKS, C. (1985). Parent/Baby classes. *The Swimming Times Technical Supplement*. February, 5-8.
- JORGE, C. (1993). *Adaptação ao meio aquático: Estudo de comportamentos dos 2 aos 3 anos*. Monografia não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- JÚNIOR, O. (1987). Natação para bebê. *Sprint*. Ano VI, Vol. V, Nº 4, Jul/Ago, 201-202.
- KARA, L. (2000). Bebés na água: regresso às origens. *Notícias Magazine*, nº 442, 12 de Novembro de 2000, Suplemento do Jornal de Notícias nº 164/113, 28-38.
- LANGENDORFER, S. (1974). *The effects of tactile stimulation using water and general motor activity on the motor development of six to nine month old human infants*. Unpublished master's thesis, Purdue University, West Lafayette, IN.
- LANGENDORFER, S. (1986). Aquatics for the young child – Facts and Myths. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, August, 61-66.
- LANGENDORFER, S. e BRUYA, L. (1995). *Aquatic Readiness – Developing water competence in young children*. Human Kinetics.
- LEITÃO, F. (1997). Símbolo e Actividade Lúdica. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa.
- LUQUE, R. (1995). *Guía de las actividades acuáticas (2ª Edición)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- MAGNIN, C. (1974). L'adaptation á l'eau. *Education Physique et Sport*, nº129-130, 38-40.
- MARTHOZ, S. (1992). Les bebes nageurs : Etude comparative de deux methodes de'enseignement. *Revue de l'Education Physique*, vol.32, 4, 181-187.
- McGRAW, M. (1939). Swimming behavior of the human infant. *Journal of pediatrics*, 15 (4), 485-490.
- McGRAW, M. (1975). *Growth: A study of Johnny and Jimmy*. New York: Amo. (Originally published 1935 by Appleton-Century).
- MORENO, J. (2001). *El juego acuático como medio de desarrollo de las actividades acuáticas en la escuela*. Documento de apoio do Seminário Internacional "Conversas sobre Educação Aquática" não publicado. Lisboa: Solplay.
- MORGADO, M. (1995). *Adaptação ao meio aquático: observação de comportamentos de interacção mais frequentes em bebés dos 12 meses-24 meses*. Monografia não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- NAVARRO, F. e TARRAGO, P. (1980). *Natación: habilidades acuáticas para todas las edades*. Barcelona: Hispano Europea.

- NETO, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- OBESO, M. (1991). El desarrollo de las habilidades motrices acuáticas. *Educación Física i Esports*. 26, 23-28.
- OBESO, M. (1992). *Los bebés y el agua: una experiencia real*. Comunicaciones técnicas, nº1, Federación Española de Natación – Escuela Nacional de Entrenadores, não publicado, 17-21.
- PATRÍCIO, R. (1997). *Bebés, água e emoções*; Camaxide: Coleção Fitness é Manz.
- PATRÍCIO, R. (1998). *Bebés, água e emoções – processo educativo ao meio aquático para a 1ª infância*. Documento de apoio da Acção de Formação “Natação para Bebés” não publicado. Lisboa: JT Escola de Natação.
- PEREIRA, A. (1999). *SPSS – Guia prático de utilização*; Edições Sílabo.
- PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- PIAGET, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. (4ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar.
- REBELATTO, J. e CONCEIÇÃO, J. (1989). Natação para bebês: considerações educacionais e fisiológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 10 (2), 60-64.
- ROUZÉ, M. (1990). La mystique biologico-marine. *Science e vie*. 50-53.
- SANMARTÍN, M. (2001). *Las prácticas acuáticas en la primera infancia: perspectiva de la psicología del desarrollo*. Documento de apoio do Seminário Internacional “Conversas sobre Educação Aquática” não publicado. Lisboa: Solplay.
- SANTOS, P. (1998). *Natação para bebês, Que projecto?*. XXI Congresso Técnico-Científico da APTN, não publicado.
- SARMENTO, P. (1979). O meio aquático na formação da criança. *Ludens* 3, nº 2/3, Jan./Jun, 57-61.
- SARMENTO, P. e MONTENEGRO, M. (1990). Adaptação Aquática dos Bebés: uma experiência entre pais e filhos. *Horizonte*, vol. VI, nº 35, Jan./Fev., 173-178.
- SARMENTO, P. e MONTENEGRO, M. (1992). *Adaptação ao Meio Aquático: Um Projecto Educativo*; APTN.
- SARMENTO, P. (1998). *Natação para bebês*. Documento de apoio da Acção de Formação “Natação para Bebés”, não publicado. Lisboa: JT Escola de Natação.
- SARMENTO, P. (2001). *A experiência motora no meio aquático*. Omniserviços.
- SÉRGIO, M. (1994). *Alguns poemas de Natal e... outros*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TANI, G. (1988). *Educação Física Escolar. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU-EDUSP.

- TAVARES, J. (1998). *A adaptação ao meio aquático*. Documento de apoio da Acção de Formação "Natação para Bebés" não publicado. Lisboa: JT Escola de Natação.
- TIMMERMANS, C. (1975). *How to Teach your Baby to Swim*. London: Heinemann.
- UNICEF/PROCEF (1980). *Curriculum de Estimulación Precoz*. Guatemala: Piedra Santa.
- VALLET, J. (1969). Réactions au milieu aquatique au cours de la première enfance. *Ed. Physique et Sport*, Nov., 15-19.
- VALLET, J. (1974). *Les Bébés Nageurs : La familiarisation à l'eau source d'éveil du Bébé*. Paris : Éditions E.P.A.T./Oliver Orban.
- VANPARIJS, P. e VANPARIJS, A. (1967). La natation à l'âge du biberon – Les premiers enseignements d'une experience original. *Sport International, CISM Magazine*. Nº 37/F, 12-18.
- VANPARIJS, P. e VANPARIJS, A. (1968). Natation para bebês – primeras enseñanzas de una experiencia original. *Stadium – Técnica Deportiva*. Abril, Año 2, Nº 8, 7-11.
- VELASCO, C. (1994). *Natação Segundo a Psicomotricidade*. Rio de Janeiro: Sprint, Brasil.
- VELASCO, C. (2001). *Natação para bebês – uma estimulação psicomotora*. Documento de apoio do Seminário Internacional "Conversas sobre Educação Aquática" não publicado. Lisboa: Solplay.
- ZYLBERBERG, D. (1992). L'attachement... Les premiers liens. *Natation*. FNNP, nº1059, Février, 42-44.

ANEXO
Instrumento

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DO PORTO**

O questionário que se segue, tem como objectivo a recolha de informação para a realização de uma dissertação de mestrado, na área da **“NATAÇÃO PARA BEBÉS”**.

A sua colaboração é fundamental para a realização deste estudo, pelo que solicito aos colegas, o favor de responderem ao questionário com o máximo de rigor, considerando apenas as aulas que leccionam a bebés até aos três anos de idade.

Agradeço a atenção dispensada, garantindo a confidencialidade das informações prestadas.

I – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DAS AULAS DE “NATAÇÃO PARA BEBÉS”

1 – Localização (Distrito onde lecciona aulas de “Natação para Bebés”):

1.1 Distrito _____

2 – Frequência semanal das aulas de “Natação para Bebés”:

2.1 _____ 1 vez por semana

2.2 _____ 2 vezes por semana

2.3 _____ 3 ou mais vezes por semana

3 – Duração de cada aula:

3.1 _____ Até 30 minutos

3.2 _____ 45 minutos

3.3 _____ 60 minutos

3.4 _____ Mais de 60 minutos

4 – Quem costuma acompanhar mais vezes o bebé nas aulas:

4.1 _____ Mãe **4.2** _____ Pai **4.3** _____ Mãe e Pai **4.4** _____ Outros:
Quem? _____

II – CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DE “NATAÇÃO PARA BEBÉS”

5.1 Sexo: Feminino _____ **5.2 Masculino** _____ **5.3 Idade:** _____ anos

5.4 Profissão: _____

6 – Habilitações Académicas:

6.1 _____ Curso Secundário

6.2 _____ Bacharelato _____

6.3 _____ Licenciatura _____

6.4 _____ Mestrado _____

6.5 _____ Doutoramento _____

6.6 _____ Outras:Quais: _____

7 – Habilitações específicas na área da “Natação para Bebés”:

7.1 _____ Acções de Formação e Seminários

7.2 _____ Cursos _____

7.3 _____ Outras:Quais: _____

8 - Experiência profissional na "Natação para Bebés":

8.1 ___ Menos de um ano

8.2 ___ Dois a três anos

8.3 ___ Quatro a seis anos

8.4 ___ Mais de sete anos

III - ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DAS AULAS DE "NATAÇÃO PARA BEBÉS"

(Assinale com um circulo, a sua opção)

9 - As aulas de "Natação para Bebés" têm como objectivos, adaptar a criança ao meio aquático para:

| | Discordo | | Concordo | | Concordo | |
|---|----------|---|----------|---|----------|--|
| | Muito | | | | Muito | |
| 9.1 - aprender a nadar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.2 - não ter medo da água | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.3 - dar prazer e satisfação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.4 - desenvolver capacidades psicomotoras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.5 - promover a socialização | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.6 - promover momentos lúdicos com os pais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 9.7 - reforçar os laços afectivo-familiares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

10 - Durante as aulas de "Natação para Bebés", o professor deve:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10.1 - ser o único responsável pela actividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.2 - ser o orientador da intervenção dos pais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.3 - orientar todos os pais/bebés ao mesmo tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.4 - informar os pais sobre o processo de adaptação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.5 - estar disponível para esclarecer dúvidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.6 - orientar individualmente cada pai/mãe-bebé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.7 - ser um animador da actividade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11 - Os pais devem:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 11.1 - acompanhar o bebé dentro de água | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.2 - ter um papel estabilizador afectivo do bebé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.3 - estar disponíveis para a actividade do bebé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.4 - ser os intervenientes principais sobre o bebé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12 - Na organização metodológica das sessões, costume:

| | Nunca | Às vezes | | | Sempre |
|---|-------|----------|---|---|--------|
| 12.1 - convocar uma reunião prévia com os pais esclarecendo-os sobre a actividade a desenvolver | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.2 - realizar observações específicas sobre o desenvolvimento psicomotor do bebé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.3 - respeitar o ritmo individual de cada bebé propondo tarefas que o bebé aceita com prazer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.4 - fornecer textos de apoio aos pais sobre a actividade, dando-lhes alguma formação na área | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.5 - iniciar o trabalho com (flutuadores) braçadeiras assim que a criança as aceita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.6 - utilizar objectos acessórios de estimulação (material didáctico-pedagógico) adequados e atractivos para os bebés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.7 - avisar previamente o bebé antes de cada imersão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.8 - ter em atenção à vertente lúdica da aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela sua colaboração!

ERRATA

| Local | Onde se lê | Deve ler-se |
|--------------------|--|--|
| Pág. 37, linha 29 | "Inicialmente, a focaliza (...)" | "Inicialmente, a criança focaliza (...)" |
| Pág. 78, linha 12 | "estipulámos quatro opções: 30, 45, (...)" | "estipulámos quatro opções: até 30, 45, (...)" |
| Pág. 97, linha 13 | "(...) e assume-se a natureza contínua" | "(...) e assume-se a natureza discreta" |
| Pág. 101, linha 15 | "8,2% e sul = 55,6%)" | "58,2% e sul = 55,6%)" |