Recursos pedagógicos
ATIVIDADES AQUÁTICAS

CUANDO PROTEGER TAMBÉM SIGNIFICA DEIXAR FAZER: O EQUILÍBRIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO AQUÁTICA

Juan Antonio Moreno Murcia, Rita Fonseca Pinto, Apolonia Albarracín Pérez, Inés Chirigliano, Luciane de Paula, Rafael Álvarez, Ana Ortiz, José Luis León Gascón, Eric Caballero e Javier Alexander García

13 de abril de 2026

Esta obra encontra-se sob uma licença Creative Commons. Não é permitida a utilização comercial da obra original nem de eventuais obras derivadas, cuja distribuição deverá ser feita sob uma licença idêntica à que regula a obra original.

QUANDO PROTEGER NA ÁGUA TAMBÉM SIGNIFICA DEIXAR FAZER: O EQUILÍBRIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO AQUÁTICA

Juan Antonio Moreno Murcia, Rita Fonseca Pinto, Apolonia Albarracín Pérez, Inés Chirigliano, Luciane de Paula, Rafael Álvarez, Ana Ortiz, José Luis León Gascón, Eric Caballero e Javier Alexander García

O processo de ensino-aprendizagem no meio aquático é complexo, principalmente devido ao sistema de crenças relacionado com o medo e a segurança, com a autonomia e a responsabilidade, bem como com aquilo que é responsabilidade da criança e a função do adulto. É importante evoluir das crenças para o conhecimento e estar consciente de que a forma como se proporciona a vivência ao aluno condiciona a sua aprendizagem e o seu nível de competência aquática. É necessário experimentar para conhecer, é preciso fazer e decidir para aprender.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem no meio aquático está profundamente condicionado pelas crenças educativas existentes em torno do medo, da segurança, da autonomia do aluno e do papel que o adulto deve assumir durante a experiência educativa. Estas decisões pedagógicas orientam o ensino de conteúdos próprios da iniciação e da aprendizagem no meio aquático. Este documento reflete sobre como encontrar um equilíbrio pedagógico entre garantir a segurança do aprendiz e permitir que explore o meio aquático para construir a sua própria competência.

O meio aquático como um espaço de aprendizagem

O meio aquático constitui um dos ambientes educativos mais singulares nos quais pode desenvolver-se a aprendizagem humana. Ao contrário de outros contextos de ensino, a água modifica profundamente as condições habituais de movimento, equilíbrio e perceção corporal. Flutuar, respirar, orientar-se ou deslocar-se na água exige uma reorganização da relação com o próprio corpo e com o ambiente. Cada interação com o meio aquático implica interpretar o que acontece, ajustar a ação e construir progressivamente novas formas de relação com a água.

Neste sentido, aprender na água não consiste apenas em adquirir habilidades técnicas de

deslocamento ou flutuação. As experiências vividas no meio aquático também influenciam a forma como as pessoas percecionam o ambiente, gerem a incerteza e constroem progressivamente a sua confiança para interagir com ele. As primeiras vivências na água podem favorecer a curiosidade, a exploração e o prazer, mas também podem gerar insegurança ou dependência se as condições educativas não permitirem ao praticante compreender o que está a acontecer e desenvolver respostas próprias face às exigências do ambiente. Estas primeiras experiências são determinantes, pois condicionam a forma como o aluno interpreta o meio aquático, constrói a sua relação com a água e desenvolve o seu nível de competência aquática ao longo do tempo (Moreno-Murcia & Ruiz, 2019).

Por esta razão, a educação aquática não pode ser entendida apenas como um processo de transmissão de habilidades motoras. Trata-se, antes, de um processo educativo no qual os alunos aprendem a interpretar um ambiente com características particulares, a reconhecer as suas próprias possibilidades de ação e a desenvolver progressivamente formas de interação cada vez mais ajustadas ao meio aquático. A forma como se organizam as experiências de aprendizagem neste contexto revela-se, portanto, determinante para o tipo de relação que as pessoas irão construir com a água ao longo da sua vida.

Esta perspetiva articula-se com propostas recentes que defendem uma educação aquática respeitadora, na qual o cuidado não consiste em eliminar a dificuldade, mas sim em conceber contextos educativos que permitam ao aprendiz envolver-se ativamente no seu processo de adaptação ao meio aquático (Fonseca-Pinto et al., 2024).

Aprender na água: adaptação, autonomia e construção de competência

Aprender no meio aquático implica atravessar processos de adaptação progressiva a um ambiente com propriedades físicas distintas do meio terrestre, o que exige reorganizar padrões de movimento, respiração, equilíbrio e orientação espacial. Neste contexto, a aprendizagem não se limita a reproduzir técnicas, mas inclui interpretar e descobrir as condições do ambiente, experimentar respostas e ajustar a ação às suas exigências. A partir desta perspetiva, o desenvolvimento da competência aquática entende-se como um processo através do qual os alunos aprendem a relacionar-se com a água de forma cada vez mais autónoma, segura e eficaz, integrando não só competências motoras, mas também a capacidade de percecionar, compreender e tomar decisões adequadas, por meio de experiências que favoreçam a exploração, o reconhecimento das suas possibilidades e a construção progressiva da confiança. A construção desta competência requer experiências educativas nas quais o aluno possa explorar o meio aquático, identificar as suas próprias possibilidades de ação e desenvolver progressivamente confiança em todas as suas capacidades.

Diversos trabalhos no âmbito da educação e do desenvolvimento humano têm indicado que a aprendizagem significativa ocorre quando a pessoa tem a oportunidade de enfrentar desafios que exigem adaptação, interpretação e regulação da ação (Deci & Ryan, 2000;

Vygotsky, 1978). No contexto do meio aquático, estas condições assumem um destaque particular, uma vez que o ambiente apresenta naturalmente situações de incerteza que convidam à exploração, ao ajuste da postura corporal, à reorganização da respiração ou à modificação da direção do deslocamento. Neste sentido, o **desafio não deve ser entendido como um elemento negativo no processo educativo, mas sim como uma condição necessária para o desenvolvimento da aprendizagem**. Quando os alunos se confrontam com situações que apresentam um grau de dificuldade ajustado às suas possibilidades, têm a oportunidade de experimentar, testar diferentes soluções e construir progressivamente formas de interação mais eficazes com o ambiente. Este tipo de experiências favorece o desenvolvimento da confiança pessoal, da perceção de competência e da capacidade de autorregular a própria ação no meio aquático.

No âmbito da aprendizagem motora, tem-se assinalado que a aquisição de competências é otimizada quando o aprendiz é confrontado com desafios ajustados ao seu nível de habilidade, o que permite integrar a informação sensorial e motora necessária para consolidar a aprendizagem (Guadagnoli & Lee, 2004).

No entanto, para que este processo ocorra, é necessário que o desafio surja num contexto educativo que regule adequadamente as condições da experiência. Quando a dificuldade é excessiva ou aparece sem mediação pedagógica, pode gerar medo ou bloqueio. Por outro lado, quando se eliminam sistematicamente as situações que exigem adaptação, a aprendizagem pode empobrecer e limitar o desenvolvimento da competência aquática. A

questão pedagógica não reside em evitar a dificuldade, mas em compreender como regulá-la para que se transforme numa oportunidade de aprendizagem significativa.

A investigação sobre a resiliência sugere que experiências de dificuldade moderada, sustentadas por contextos de apoio adequados, favorecem o desenvolvimento de recursos internos de gestão de dificuldades e fortalecem a perceção de competência pessoal (Seery et al., 2010). No meio aquático, este princípio assume uma relevância particular, uma vez que a adaptação ao ambiente implica aprender a responder a pequenas variações na flutuação, no equilíbrio ou na respiração.

O dilema pedagógico na educação aquática

Na prática da educação aquática, é frequente observar que a intervenção educativa se situa entre duas posições aparentemente opostas. Por um lado, existe uma tendência para proteger excessivamente os alunos, procurando evitar qualquer situação que possa gerar desconforto, incerteza ou dificuldade durante a interação com a água. A partir desta perspetiva, o educador tende a antecipar constantemente a ação do aluno, sustentar o seu corpo de forma contínua ou intervir antes que surja qualquer desequilíbrio. Embora esta forma de atuação seja frequentemente justificada em nome da segurança, pode também limitar a possibilidade de os alunos explorarem o meio aquático, interpretarem as suas próprias sensações e desenvolverem respostas autónomas face às exigências do ambiente.

Quando a intervenção educativa se orienta exclusivamente para evitar qualquer dificuldade, o aluno pode vir a experienciar a água como um espaço em que a sua ação depende permanentemente da presença do adulto, comprometendo uma avaliação ajustada da sua própria perceção de competência. Em vez de aprender a compreender o meio aquático e a ajustar o seu comportamento às condições que este apresenta, o aluno pode desenvolver uma relação de dependência em relação ao educador, que atua como garante constante da estabilidade e do controlo da situação, ou ainda a não valorizar as características do contexto, porque a necessidade de vigilância é assegurada pelo adulto. Neste tipo de situações, a aprendizagem pode ficar reduzida à repetição de tarefas dirigidas, sem que o aluno tenha a oportunidade de interpretar o que acontece nem de construir progressivamente uma relação mais autónoma com a água. No segundo caso, a atividade dirigida pode transformar-se num desafio a respeitar, mas permitindo apenas a realização do que o aluno tem vontade de fazer.

A investigação educativa tem mostrado que, quando os adultos eliminam sistematicamente a

dificuldade ou antecipam a resolução dos desafios, os alunos reduzem as suas oportunidades para desenvolver a autorregulação, a confiança e uma perceção real de competência, uma vez que a superproteção se associa a maiores níveis de dependência e a uma menor perceção de eficácia em contextos de aprendizagem (Schiffrin et al., 2014).

No extremo oposto, também é possível encontrar abordagens educativas que interpretam a aprendizagem no meio aquático como um processo que deve ocorrer a partir da exposição direta ao desafio. Nesta lógica, considera-se que os alunos devem enfrentar o mais cedo possível as exigências da água para se adaptarem a elas, confiando em que a experiência, por si só, gerará as respostas necessárias. No entanto, quando o desafio surge sem uma mediação pedagógica adequada, o processo de aprendizagem pode ser condicionado pela pressão, pelo medo ou pela perda de controlo sobre a situação.

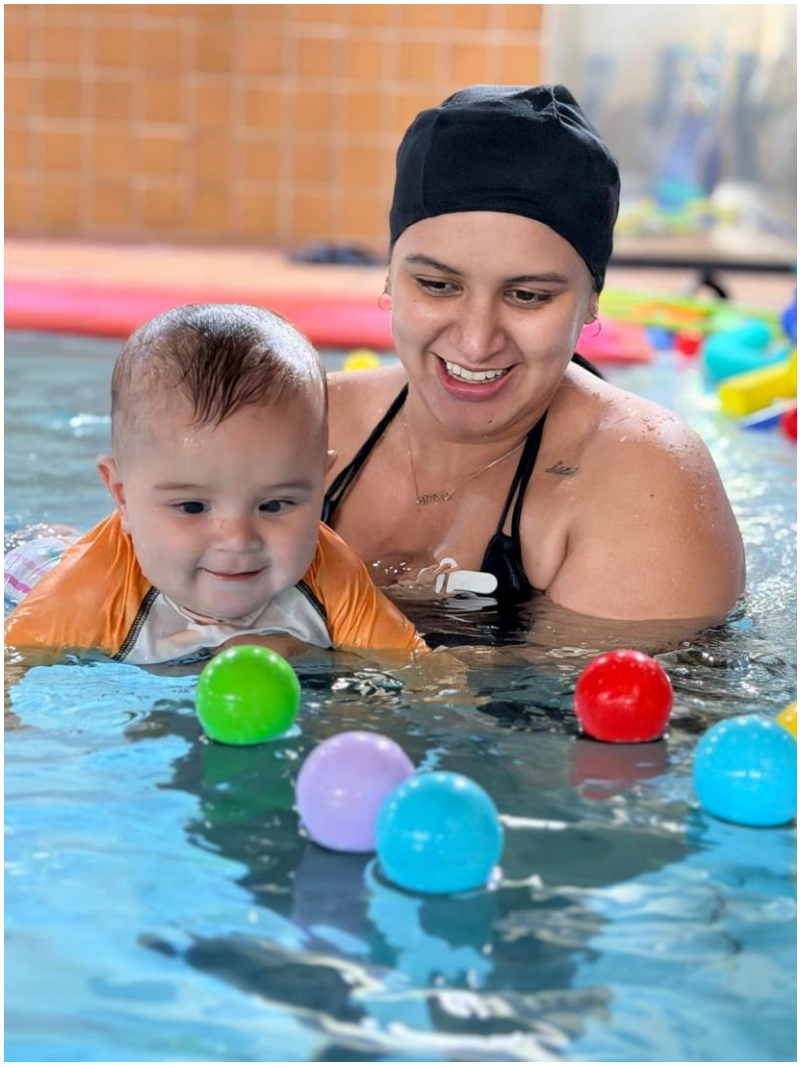
Estas duas formas de entender a intervenção educativa refletem um dilema frequente no ensino aquático: como garantir condições de segurança num contexto que apresenta incerteza, sem impedir, ao mesmo tempo, que os alunos tenham a oportunidade de explorar, experimentar e construir as suas próprias respostas face às exigências do meio.

A função do educador na regulação da aprendizagem aquática

Neste contexto, o papel do educador assume uma importância decisiva. O ensino no meio aquático não consiste apenas em propor exercícios ou orientar atividades dentro de água, mas sim em planear e organizar condições educativas que permitam aos alunos interagir com o ambiente, interpretar o que acontece e construir respostas cada vez mais ajustadas às exigências do meio. A intervenção docente não se orienta, portanto, para substituir constantemente a ação do aluno nem para controlar cada um dos seus movimentos, mas para regular o contexto em que se desenvolve a experiência de aprendizagem.

A partir desta perspetiva, o educador atua como mediador entre o aluno e o contexto aquático. A sua função consiste em conceber situações que apresentem desafios compreensíveis, observar como o aluno responde a essas situações e ajustar progressivamente as condições da tarefa para favorecer novas formas de adaptação. Em vez de eliminar a incerteza própria do meio aquático ou de impor respostas predeterminadas, a intervenção pedagógica orienta-se para acompanhar o processo através de instruções, questões, variações na tarefa e ajustamentos no contexto que facilitem a compreensão da experiência.

Este papel do educador como regulador do contexto, e não como substituto da ação do aluno, tem sido associado a maiores níveis de motivação, prazer e persistência na aprendizagem aquática infantil (Minkels et al., 2023). Segundo esta perspetiva, o educador deixa de atuar como um “salvador de desconfortos” para se tornar um “arquiteto de desafios” educativos que permitem aos alunos explorar o meio aquático de forma progressiva. A sua intervenção pedagógica baseia-se na capacidade de observar, esperar e ajustar o contexto para que o aluno possa tornar-se o verdadeiro agente da sua própria aprendizagem.



Desta forma, o ensino aquático pode ser entendido como um processo de mediação pedagógica no qual o educador concebe ambientes de aprendizagem que convidam à exploração, regulam o nível de desafio e favorecem a construção progressiva da competência aquática (Moreno-Murcia, 2026).

Proteger na educação aquática não significa, portanto, evitar qualquer situação que implique incerteza ou dificuldade, mas sim criar condições em que os alunos possam enfrentar progressivamente o meio aquático com apoio pedagógico e margem para a exploração. A questão pedagógica não é escolher entre proteger ou deixar fazer, mas compreender como criar condições em que o aluno possa explorar, enfrentar o desafio e construir segurança na água sem ser substituído nem forçado pela intervenção adulta.

Assim sendo, o presente documento apresenta uma reflexão sobre o equilíbrio pedagógico entre proteção e autonomia na educação aquática. Através da análise de diferentes formas de intervenção docente, procura-se compreender o papel do educador como regulador do contexto de aprendizagem, capaz de acompanhar os alunos no processo de descobrir, interpretar e habitar progressivamente o meio aquático.

Esta reflexão articula-se com propostas recentes que defendem uma educação aquática respeitadora, na qual o cuidado não consiste em eliminar a dificuldade, mas em conceber contextos seguros que permitam ao aprendiz envolver-se ativamente no seu próprio processo de descoberta e adaptação ao meio aquático (Fonseca-Pinto et al., 2024).

A educação aquática “em estufa”

Em alguns contextos de ensino aquático, pode observar-se uma tendência para organizar a experiência educativa sob condições de controlo muito rigorosas. A intervenção do educador orienta-se para evitar qualquer situação que possa gerar incerteza, desequilíbrio ou desconforto nos alunos. Nesta lógica, a interação com a água ocorre em ambientes altamente protegidos, nos quais o adulto intervém de forma constante para antecipar ou corrigir qualquer resposta que se afaste do esperado.

Este tipo de abordagem pode ser comparado com aquilo que, metaforicamente, se poderia designar como uma educação aquática “em estufa”. Numa estufa, as condições ambientais são cuidadosamente reguladas para evitar variações que possam afetar o crescimento das plantas. Do mesmo modo, em certos contextos educativos procura-se controlar cada elemento da experiência aquática para garantir estabilidade e segurança permanentes.

Ainda que esta abordagem seja geralmente motivada pela intenção legítima de proteger os alunos, também pode gerar efeitos pedagógicos não desejados. Quando o aluno interage com a água num ambiente excessivamente controlado, pode vir a depender constantemente da intervenção do adulto para manter o equilíbrio ou para se orientar no meio aquático. Em vez

de desenvolver progressivamente a capacidade de interpretar o ambiente e de ajustar a sua ação às condições da água, o aluno pode habituar-se a agir apenas sob a supervisão direta do educador.

Nestas situações, a aprendizagem pode ficar reduzida à repetição de tarefas orientadas, nas quais o aluno reproduz movimentos previamente indicados sem chegar a compreender plenamente as condições que os tornam necessários. A interação com o meio aquático torna-se previsível e controlada, o que limita as oportunidades de explorar, experimentar e descobrir novas formas de adaptação.

Da perspetiva do desenvolvimento da competência aquática, este tipo de experiências pode revelar-se insuficiente. Aprender a interagir com a água implica necessariamente enfrentar pequenas variações na postura, na flutuação, na respiração ou na orientação espacial. Quando estas variações são eliminadas sistematicamente da experiência educativa (através de exercícios repetitivos, do uso de material desajustado ou da manipulação do docente ou da família no caso dos bebés), os alunos podem ter dificuldades em transferir o que aprenderam para situações reais em que o ambiente não está totalmente regulado. Deste modo, a intenção de proteger pode acabar por limitar a possibilidade de o aluno construir uma relação autónoma com o meio aquático. O excesso de controlo pedagógico não só reduz a capacidade de exploração, como também pode impedir que o aluno desenvolva confiança nas suas próprias possibilidades de ação dentro da água.

Várias investigações no âmbito do desporto e da aprendizagem motora têm demonstrado que os contextos de prática caracterizados por uma pressão excessiva ou por exigências desajustadas podem gerar abandono, desmotivação ou rejeição em relação à atividade (Soares & Carvalho, 2023). No contexto da educação aquática, estas experiências podem traduzir-se numa relação negativa com a água, condicionando a aprendizagem futura.

A firmeza mal compreendida

No extremo oposto da educação aquática "em estufa" surgem abordagens pedagógicas que interpretam a aprendizagem na água como um processo que deve ocorrer principalmente através da exposição direta ao desafio e, em casos extremos, ao risco máximo de afogamento, alegando a sua prevenção. Segundo esta abordagem, considera-se que a adaptação ao meio aquático acontece quando os alunos enfrentam, o mais cedo possível, situações exigentes que os obrigam a responder por si próprios às condições do ambiente. Este tipo de abordagem baseia-se frequentemente na ideia de que a dificuldade fortalece a aprendizagem e que a exposição precoce ao desafio favorece a adaptação. Em

alguns contextos, esta interpretação traduz-se em práticas educativas nas quais os alunos são confrontados com tarefas que ultrapassam momentaneamente as suas capacidades atuais, com a expectativa de que a experiência, por si só, gere as respostas necessárias. No entanto, quando o desafio surge sem uma mediação pedagógica adequada, o processo de aprendizagem pode ser condicionado por emoções como o medo, a rejeição, a insegurança ou a perda de controlo sobre a situação. Em vez de favorecer a exploração e a adaptação progressiva ao meio aquático, este tipo de experiências pode gerar respostas defensivas que dificultam a construção de uma relação positiva com a água.

Nestes casos, o aluno não aprende necessariamente a compreender o contexto aquático nem a interpretar as exigências da situação. Aprende antes sim, a reagir a uma experiência que perceciona como ameaçadora ou avassaladora. A adaptação que ocorre nestas condições pode responder mais a uma forma de resistência do que a um processo de aprendizagem compreensiva. Para além disso, este tipo de abordagens pode gerar uma interpretação reducionista do papel do educador. Se se considera que a aprendizagem depende principalmente da exposição direta ao desafio, a intervenção pedagógica corre o risco de se limitar a propor tarefas exigentes, sem atender suficientemente às condições emocionais e cognitivas nas quais os alunos vivem a experiência aquática.

Desde uma perspetiva educativa, o desafio pode ser um elemento fundamental da aprendizagem, mas o seu valor pedagógico depende da forma como é integrado num contexto que permita compreender a experiência e regular progressivamente a adaptação ao meio.

Entre estas duas posições, surge a necessidade de compreender o ensino aquático a partir de uma perspetiva diferente, na qual a aprendizagem resulta da interação progressiva entre o aluno, o ambiente e a mediação pedagógica.

O meio aquático como espaço real de aprendizagem

Entre a superproteção e a exposição indiscriminada ao desafio surge uma terceira forma de

compreender o ensino aquático. Esta perspetiva parte do reconhecimento de que o meio aquático é, por natureza, um ambiente que apresenta variabilidade, incerteza e exigências constantes de adaptação. A aprendizagem não consiste em eliminar estas características do ambiente nem em expor os alunos a elas sem mediação pedagógica, mas sim em acompanhar progressivamente o processo através do qual o aluno aprende a interpretá-las e a agir dentro delas.

Desde este ponto de vista, o meio aquático pode ser entendido como um espaço real de aprendizagem, no qual os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes formas de interação com a água, explorar possibilidades de movimento e ajustar as suas respostas às condições do ambiente. Em vez de procurar um controlo absoluto da situação ou de confiar exclusivamente na exposição ao desafio, a intervenção educativa orienta-se para regular as condições em que a experiência se desenvolve.

Neste processo, o educador planeia situações que apresentem desafios compreensíveis para os alunos, introduz variações que permitem ampliar as possibilidades de ação e acompanha a experiência através da observação, de orientações e de ajustes pedagógicos. Desta forma, a aprendizagem não ocorre apenas pela repetição de movimentos nem pela exposição a situações exigentes, mas pela possibilidade de experimentar, interpretar e reorganizar a ação em relação ao meio aquático.

Esta abordagem reconhece que a segurança na água não se constrói apenas através da eliminação do risco, mas sim através do desenvolvimento progressivo da capacidade de interpretar o ambiente e de agir de forma adaptativa (competência aquática). Quando os alunos têm a oportunidade de explorar o meio aquático dentro de condições pedagógicas reguladas, podem construir uma relação mais autónoma, segura e consciente na e com a água. Deste modo, a educação aquática orienta-se para um equilíbrio entre o cuidado e o desafio. A intervenção do educador não se centra em controlar completamente a experiência do aluno nem em impor situações de adaptação imediata, mas em criar condições que permitam que a aprendizagem emerja a partir da interação significativa com o ambiente. Conceder este espaço não significa que o docente possa relaxar a atenção, distrair-se com os colegas ou esquecer o enquadramento pedagógico. Na realidade, este tipo de orientação exige compromisso, reflexão e um planeamento consciente.

Esta perspetiva articula-se com abordagens pedagógicas que entendem a educação como um processo de acompanhamento sensível ao ritmo do aprendiz, no qual o desafio se integra num quadro de cuidado e de respeito pelo processo individual de aprendizagem (Martínez-Domínguez, 2022).

Se analisarmos as formas de intervenção presentes na prática educativa aquática, é possível reconhecer três grandes posições pedagógicas. Estas posições não devem ser entendidas como modelos rígidos, mas sim como tendências que refletem diferentes formas de interpretar a relação entre cuidado, desafio e aprendizagem. Algumas intervenções orientam-se para a superproteção, outras para a imposição do desafio e outras procuram um equilíbrio pedagógico entre estes dois extremos. A Tabela 1 sintetiza estas formas de intervenção.

Tabla 1. Comparativa de enfoques de intervención en educación acuática.

Dimensão	Intervenção superprotetora	Intervenção respeitosa e construtiva da autonomia	Intervenção baseada na imposição
Conceção sobre o cuidado	Cuidar está associado ao evitar qualquer desconforto ou tensão.	Cuidar implica regular o contexto sem substituir a experiência.	A importância da proposta é superior às necessidades do aluno.
Relação com o desafio	Evita-se o desfio ou neutraliza-se sistematicamente	O desafio convida à ação, é ajustado, progressivo e explorado.	O desafio é a necessidade e o aluno tem de o cumprir sem adaptação
Papel do adulto	O adulto antecipa, apoia e resolve constantemente.	O adulto observa, acompanha, regula e espera.	O adulto dirige, empurra, manipula e controla a ação
Autonomia do aluno	Muito limitada ou apenas no que gosta e já sabe fazer.	Autonomia progressiva e adaptada à situação	Autonomia aparente para sobreviver, porque não há cuidado
Responsabilidade sobre a segurança	O adulto assume tudo e não o partilha pedagogicamente.	O adulto mantém a responsabilidade, o aluno explora.	O adulto delega implicitamente o risco e o aluno tem de o resolver.
Experiência do aluno	Calmo, superficial, aprendizagem frágil.	Confiança construída a partir da experiência	Tensão, medo ou desconexão emocional.
Gestão do erro	O erro é evitado ou corrigido de imediato. O adulto assume a responsabilidade pelo que aconteceu.	O erro faz parte do processo, funcionando como um f*eedback* da ação	O erro é sancionado ou ignorado, sendo necessário repetir para o fazer corretamente.
Relação com o corpo e o meio	O corpo não recebe informação real da água.	O corpo aprende a ler a resistência e o contexto.	O corpo obedece sem integração emocional.
Ritmo de aprendizagem	Marcado pelo adulto	Próprio do aluno, dentro de uma margem orientadora	Imposto, indiferente à etapa de desenvolvimento. Resistente às orientações do docente.

Uso da exploração	Mínima ou inexistente, atua dentro do limite em que o adulto se sente seguro.	Central na aprendizagem	Considerada perda de tempo
Construção de competência	Dependente de apoios externos	Funcional, transferível e autónoma	Técnica rígida, pouco adaptável, condiciona o estímulo do padrão
Efeitos a médio prazo	Dependência e falsa segurança, o que gera uma consequência de comportamento de risco.	Resiliência sensível e segurança interna. Confiança para explorar, sem anular a necessidade de supervisão constante.	Abandono, rigidez ou rejeição do meio. Pode desfrutar do meio, mas não tem consciência dos riscos reais.
Relação com a idade e desenvolvimento	Não ajustada, infantiliza	Ajustada à etapa evolutiva	Ignora a etapa e a integridade do aluno
Dimensão ética	Superproteção que limita o desenvolvimento	Respeito pelo ser e pelo processo do aluno.	Violação do respeito e da integridade.

O educador como regulador do contexto

Se o meio aquático for entendido como um espaço real de aprendizagem em que os alunos devem observar, interpretar o ambiente, explorar diferentes respostas e ajustar progressivamente a sua ação, o papel do educador adquire uma relevância particular, **regular as condições em que a aprendizagem ocorre e permitir o enquadramento ou a transferência para outros contextos aquáticos**.

A partir desta perspetiva, o educador não atua como um substituto da ação do aluno nem como um controlador permanente da experiência aquática (o que faz, como faz e quando o faz). A sua função orienta-se, antes, para a criação de contextos de aprendizagem em que os alunos possam interagir com o meio aquático de forma progressiva, explorar diferentes formas de adaptação e construir respostas cada vez mais ajustadas às exigências do meio (deslocar-se entre dois pontos escolhendo os padrões motores, fazer pausas para descansar e depois retomar o deslocamento, etc.).

Esta forma de intervenção exige um olhar pedagógico que vá além da simples apresentação ou execução de tarefas. O educador observa como os alunos se relacionam com a água, identifica as dificuldades que surgem durante a interação com o meio e ajusta progressivamente as condições da experiência. Através de situações simuladas, de cenários possíveis, de pequenas variações na tarefa, no espaço, no material ou no grau de ajuda oferecida, o docente pode modificar o nível de desafio da situação e favorecer novas

oportunidades de aprendizagem. O seu objetivo é sempre acrescentar valor à experiência aquática enquanto facilitador da aprendizagem (Chirigliano & Fonseca-Pinto, 2025).

Neste sentido, o ensino aquático pode ser entendido como um processo de **regulação pedagógica do contexto**, no qual o educador planeia situações que apresentam desafios compreensíveis para os alunos, acompanha o processo através de instruções ou questões e permite que a experiência evolua a partir da exploração e do ajuste progressivo da ação. E, em alguns momentos, podem também existir situações mais estruturadas, dependendo do grupo, do contexto, do momento ou do conteúdo de aprendizagem. A aprendizagem não ocorre, então, por imposição nem por simples exposição ao meio, mas sim pela possibilidade de o aluno interpretar o que acontece e reorganizar o seu comportamento em relação ao meio aquático, através de experiências variadas de aprendizagem, respeitando sempre a sua individualidade.

Este papel do educador está associado a níveis mais elevados de motivação, prazer e persistência na aprendizagem aquática infantil (Minkels et al., 2023). Desta forma, o educador permite ao aluno descobrir progressivamente as suas possibilidades de interação com a água (Ortiz et al., 2025). A sua intervenção pedagógica baseia-se na capacidade de **observar, esperar e ajustar** o contexto para que o aluno se torne o verdadeiro agente da sua própria aprendizagem.

Em vez de intervir de forma imediata perante qualquer dificuldade ou de exigir respostas predeterminadas, o educador regula as condições da experiência para que o aluno tenha margem para explorar, experimentar e construir novas formas de relação com o meio aquático (por exemplo, em vez de pegar numa criança para entrar na água, espera que o seu corpo avance para a frente e que encontre as mãos do educador; ou, em vez de colocar a criança em cima de um tapete, espera que ela consiga subir sozinha).

Proteger no ensino aquático não significa evitar qualquer situação que implique incerteza ou dificuldade. Significa, antes, **criar um contexto pedagógico em que os alunos possam enfrentar progressivamente o meio aquático com apoio educativo e com oportunidades reais para desenvolver a sua autonomia** (afetividade, linguagem verbal e não verbal, presença, disponibilidade, confiança, paciência, criatividade, etc.). Neste sentido, a proteção não se opõe à aprendizagem, mas torna-se uma condição que permite que o desafio surja de forma compreensível e pedagogicamente regulada.

A partir desta perspetiva, um contexto aquático educativo pode ser entendido como o resultado da relação entre três elementos que se influenciam mutuamente: as características do meio em que a experiência se desenvolve, o tipo de desafio que é proposto aos alunos e a forma como o educador regula pedagogicamente a interação entre ambos (Tabela 2).

Tabla 2. Características do contexto aquático educativo e da intervenção do educador.

Dimensão	Características da educação aquática
Planeamento do contexto aquático	Ambientes ricos, variados e não uniformes, que ofereçam estímulos, oportunidades e também limitações à exploração.
	Estações ou zonas diferenciadas orientadas para diferentes habilidades (flutuação, deslocamento, imersão, equilíbrio, respiração, entradas e saídas variadas).
	Presença de materiais variados (flutuantes, submersíveis, móveis, estáveis, instáveis, não convencionais) que convidem à exploração de múltiplas formas.
	Propostas abertas que permitam diferentes soluções motoras, não apenas uma única forma correta.
	Considera a diversidade de atividades aquáticas e de ambientes artificiais e naturais.
Relação com o desafio	Desafios ajustados, progressivos e exploráveis.
	Utilização variada de apoios e retirada gradual dos mesmos, em função da preparação do aluno e do desafio a realizar.
	Possibilidade de repetição sem pressão, favorecendo a autorregulação.
Papel do educador	Parte integrante da proposta, não mero supervisor nem manipulador.
	Regula o contexto, dando espaço à leitura e à ação do aluno.
	Observa, espera e toma decisões pedagógicas situadas.
Intervenção pedagógica	Comunicação positiva, clara e ajustada à idade.
	Uso de narrativa lúdica baseada na imaginação e no jogo simbólico.
	Propostas formuladas como convite, o próprio ambiente conta a 'história' da ação, incentivando.
	Considera propostas evolutivas adaptáveis a todas as populações.
Linguagem corporal e emocional	Linguagem corporal ativa, aberta e predisposta a participar.
	Presença próxima e disponível, sem invadir.
	Sorriso, contacto visual, tom de voz calmo, olhos, boca e altura ao nível do aluno.

	Capacidad de acoger, abrazar y contener cuando el alumno lo necesita.
Clima emocional	Ambiente de confiança, curiosidade e segurança emocional.
	Validação do esforço e não só do resultado.
	Aceitação do erro como feedback para ajustar a ação ou a tomada de decisão.
Finalidade educativa	Construção de uma competência aquática funcional e transferível.
	Desenvolvimento de autonomia ajustada, assumindo a responsabilidade pela segurança.
	Integração corporal, emocional e cognitiva da experiência.

Posições pedagógicas do educador no meio aquático

O Método Aquático Compreensivo (Moreno-Murcia, 2026) oferece uma abordagem útil para compreender o ensino aquático como um processo dinâmico, não rígido, em que a intervenção se ajusta em função do momento experiencial do aluno. Dentro desta abordagem, podem identificar-se diferentes formas de presença pedagógica, que não constituem etapas fechadas nem um percurso fixo. Há momentos em que a segurança e o apoio emocional são prioritários, por exemplo, no primeiro contacto com a água, após uma experiência prévia difícil ou quando o aluno precisa de confirmar que o adulto está disponível.

Como se representa na Figura 1, a intervenção não se organiza em etapas sucessivas, mas sim como posições pedagógicas flexíveis que podem coexistir dentro de uma mesma sessão e variar em função da leitura situada do aluno.

As denominadas fases da intervenção educativa aquática não devem ser entendidas como etapas fechadas nem como um percurso obrigatório. São utilizadas aqui como um recurso descritivo para tornar visível a lógica de tomada de decisão do educador em contextos reais de prática. Estas formas de intervenção são concebidas como posições pedagógicas flexíveis que podem coexistir e alternar-se em função da leitura situada do aluno e do contexto.

Compreender o educador como regulador do contexto implica reconhecer que a sua intervenção pedagógica não responde a uma única forma de atuação. Ao longo de uma sessão de educação aquática, o docente pode adotar diferentes posições em função do que ocorre na interação entre o aluno, a tarefa e o ambiente. Estas posições não devem ser entendidas como fases rígidas ou como uma sequência predeterminada de intervenção, mas sim como modos de presença pedagógica que o educador pode adotar para acompanhar o processo de aprendizagem.

Em alguns momentos, a intervenção docente pode centrar-se principalmente em **observar** como o aluno interage com o meio aquático. A observação permite compreender que estratégias o aluno utiliza para se relacionar com a água, que dificuldades surgem durante a

experiência e que formas de adaptação começam a emergir. Esta posição é fundamental para evitar uma intervenção excessivamente antecipada que substitua a ação do aluno antes de este ter oportunidade de explorar as suas próprias respostas.

Noutras ocasiões, o educador pode optar por **esperar** antes de intervir. Esperar não significa desinteressar-se do processo educativo, mas sim permitir que o aluno disponha de tempo para interpretar a situação, ajustar a sua postura corporal ou experimentar novas formas de interação com a água. Este espaço de exploração pode favorecer que o aluno descubra por si próprio soluções que não teriam surgido se a intervenção do adulto fosse imediata.

Em determinados momentos, no entanto, o educador pode considerar necessário intervir para orientar a experiência. Esta intervenção pode assumir diferentes formas: oferecer uma instrução que ajude a compreender a tarefa, modificar as condições do ambiente, introduzir um material que facilite a ação ou propor uma variação na atividade. Nestes casos, a intervenção pedagógica não substitui a ação do aluno, mas reorganiza o contexto para abrir novas possibilidades de aprendizagem.

Também pode ser necessário **apoiar** a experiência quando o aluno se depara com situações que geram alguma incerteza ou dificuldade. Sustentar não implica controlar completamente a ação do aluno, mas oferecer apoio pedagógico para que possa continuar a explorar sem que a experiência se torne excessiva. Este tipo de acompanhamento permite que o desafio se mantenha dentro de um intervalo de dificuldade que favoreça a aprendizagem.

Finalmente, o educador pode **ampliar o desafio** quando observa que o aluno começa a desenvolver-se com maior segurança no meio aquático. Introduzir pequenas variações na tarefa, modificar a profundidade da água, alterar a orientação do deslocamento ou propor novas combinações de movimento pode abrir novas oportunidades para que o aluno continue a desenvolver a sua capacidade de adaptação ao ambiente.

Estas diferentes posições pedagógicas refletem que a intervenção educativa no meio aquático não consiste em aplicar um conjunto fixo de técnicas, mas sim em **interpretar continuamente o que acontece durante a experiência de aprendizagem**. O educador ajusta a sua intervenção em função das respostas do aluno, das características do ambiente e do tipo de desafio que se coloca em cada momento.

Conclusão

A educação aquática implica acompanhar as pessoas no processo de descobrir e habitar progressivamente um ambiente que apresenta condições diferentes das do meio terrestre. Flutuar, respirar, orientar-se ou deslocar-se na água exige reorganizar a relação com o próprio corpo e com o ambiente. Por este motivo, as experiências educativas no meio aquático não influenciam apenas a aprendizagem de determinadas habilidades motoras, mas também a forma como o aluno percebe, interpreta e enfrenta as situações que ocorrem neste contexto.

Ao longo deste documento, foi defendido que a intervenção educativa na água tende a oscilar entre duas posições extremas. Por um lado, a tendência para proteger em excesso o aluno pode conduzir a ambientes de aprendizagem excessivamente controlados, nos quais se reduzem as oportunidades de exploração e adaptação ao meio. Por outro lado, a exposição indiscriminada ao desafio, quando não é mediada pedagogicamente, pode gerar experiências que dificultam a construção de uma relação positiva com a água, levando a um desgaste físico e emocional que anula a motivação e pode culminar no abandono precoce ou definitivo da prática desportiva.

Superar esta dicotomia implica compreender que a aprendizagem aquática não ocorre nem pela eliminação sistemática da dificuldade nem pela simples exposição ao ambiente. Aprender a interagir com a água requer experiências em que o aluno tenha a oportunidade de explorar, interpretar o que acontece e ajustar progressivamente as suas respostas às exigências do meio. Neste processo, o papel do educador é fundamental.

Segundo esta perspetiva, o educador aquático não atua apenas como transmissor de conteúdos nem como garante permanente do controlo da situação. A sua função principal consiste em **regular as condições do contexto educativo** para que o aluno possa interagir com o meio aquático de forma progressiva e significativa. Conceber situações compreensíveis, ajustar o nível de desafio, observar as respostas do aluno e acompanhar o processo através de intervenções pedagógicas ajustadas são elementos essenciais desta mediação educativa.

Quando o ensino aquático se orienta por esta lógica, proteger não significa evitar qualquer

experiência de incerteza ou dificuldade, mas sim criar um contexto em que o desafio possa surgir de forma compreensível e regulada, permitindo que o aluno desenvolva progressivamente a sua capacidade de adaptação ao meio aquático. Neste sentido, a proteção não se opõe à aprendizagem, mas constitui uma condição que permite que o desafio tenha sentido pedagógico.

Compreender a educação aquática a partir deste equilíbrio entre proteção e autonomia permite colocar o aluno no centro do processo educativo. A aprendizagem deixa de depender exclusivamente da orientação constante do adulto ou da exposição direta ao ambiente, para surgir da interação significativa entre o aluno, o meio aquático e as condições pedagógicas que regulam essa experiência.

Referências

Chirigliano, I., & Fonseca-Pinto, R. (2025). La importancia del juego y el uso de material como herramientas pedagógicas en la natación infantil. En R. Fonseca-Pinto, A. Albarracín Pérez, A. Ortiz Olivar, F. Yázigi, & J. A. Moreno-Murcia (Eds.), *Nuevos horizontes en las actividades acuáticas. Ciencia, innovación y práctica* (pp. 29-40). Sb editorial.

Fonseca-Pinto, R., Ortiz, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2024). *Bases para una educación acuática respetuosa en la infancia*. Sb Editorial. https://doi.org/10.5281/zenodo.13906007

Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: A framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, *36*(2), 212–224. https://doi.org/10.3200/JMBR.36.2.212-224

Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación sensible: Marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Minkels, C., van der Kamp, J., & Beek, P. J. (2023). How intrinsically motivating are swimming instructors/lessons in the Netherlands? An observational study through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, Article 1236256. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1236256

Moreno-Murcia, J. A., & Ruiz, L. M. (2019). *Cómo lograr la competencia acuática*. Sb Editorial.

Moreno-Murcia, J. A. (2026). *Método Acuático Comprensivo*. Sb Editorial.

Ortiz, A., Fonseca-Pinto, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2025). *Educación acuática preventiva*. Sb Editorial.

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(3), 548–557. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3

Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*(6), 1025–1041. https://doi.org/10.1037/a0021344

Seifert, L., Komar, J., Barbosa, T., Toussaint, H., Millet, G., & Davids, K. (2014). Coordination pattern variability provides functional adaptations to constraints in swimming performance. *Sports Medicine*, *44*(9), 1333–1345. https://doi.org/10.1007/s40279-014-0210-x

Soares, A. L. A., & Carvalho, H. M. (2023). Burnout and dropout associated with talent development in youth sports. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, Article 1190453. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1190453