

A aversão ao risco em idade pré-
escolar: concepções (e práticas) do e
sobre o papel do adulto e as
affordances do espaço exterior

Carolina Fonseca

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



A aversão ao risco em idade pré-
escolar: conceções (e práticas) do e
sobre o papel do adulto e as
affordances do espaço exterior

Carolina Fonseca

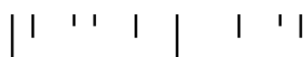
Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues
Coorientador: Professor Doutor Carlos Luz

Jurí

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida
Arguente: Professor Doutor André Pombo
Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues
Coorientador: Professor Doutor Carlos Luz

2023-2024



Agradecimentos

Ao concluir uma etapa tão significativa quanto esta, é importante agradecer e dar o devido reconhecimento a todos os que caminharam ao meu lado e tornaram este percurso ainda mais especial. Aos que estiveram sempre lá.

Muito obrigada...

...a vocês pais, por terem mostrado apoio incondicional durante todo o meu percurso acadêmico, pela paciência e compreensão nos momentos mais desafiadores. Obrigada por me ajudarem a chegar até aqui, por me fazerem acreditar que era capaz de qualquer coisa. Por tudo o que fizeram e ainda fazem por mim.

...a ti mana, o meu refúgio. Obrigada por me dares força para continuar.

...a todos os meus amigos, os de sempre e os mais recentes, por me apoiarem durante este percurso. Por me ouvirem e por acreditarem sempre que sou capaz.

...às Carolinas da minha vida por nunca me terem deixado desamparada. Estes anos não teriam sido a mesma coisa sem vocês. Obrigada por tudo.

...à Rita, à Mariana e à Raquel por dividirem comigo momentos de alegria e outros de angústia, mas acima de tudo por compartilharem as minhas e as vossas vitórias. Obrigada por estarem comigo desde o começo. Obrigada pela oportunidade de refletirmos juntas sobre a vida e futura profissão. A amizade que contruímos, para a vida, é, sem sombra de dúvida, um dos maiores tesouros que levo desta jornada.

...à minha família académica, pela emoção e orgulho e por tornarem o meu percurso académico tão memorável. À incrível Turma K.

...a si Professora Doutora Carina Rodrigues por se demonstrar disponível para me ajudar e por me ter acompanhado ao longo deste percurso.

...a si Professor Doutor Carlos Luz, por aceitar coorientar-me e por se demonstrar sempre disponível para me ajudar numa investigação, ainda, com pouco investimento no nosso país.

... a todas as crianças com que tive o gosto de me cruzar neste caminho. Por me revelarem o lado mais genuíno da vida e pelos desafios contínuos que me apresentaram. Por tudo o que guardo como recordações. O meu mais profundo agradecimento.

... às organizações socioeducativas e educadoras cooperantes, que me permitiram entrar nas suas salas. Por me fazerem questionar e refletir sobre tudo. Pelo incentivo, apoio e respeito. Por tudo o que aprendi. Muito obrigada.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Lisboa, com um grupo de 22 crianças, 9 sexo masculino e 13 sexo feminino, com idades entre os 3 e os 6 anos. Este relatório reflete a minha experiência como educadora-estagiária ao longo da intervenção pedagógica, com a descrição do percurso seguido e o desenvolvimento de uma abordagem investigativa. O relatório também apresenta uma pesquisa conduzida no mesmo contexto educativo centrada no impacto da qualidade do espaço exterior e das atitudes dos adultos na forma como as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas. Com o objetivo principal de entender de que forma as percepções dos adultos sobre o risco e a qualidade do espaço exterior podem ou não impactar a liberdade de ação das crianças, a investigação assume uma natureza mista na modalidade de estudo de caso e a recolha de dados envolveu diferentes técnicas e instrumentos, mais concretamente, observação direta participante e não participante, registos escritos e fotográficos, inquéritos por questionário, o instrumento AHMED- *Affordances in the Home Environment for Motor Development* e análise documental. Através da análise e posterior discussão dos resultados revelaram-se as conceções da equipa educativa e da Diretora Pedagógica em relação ao risco e como essas percepções afetam as suas práticas de supervisão, conduzindo-as a comportamentos restritivos que limitam a liberdade das crianças. O estudo apresentado salienta a importância da promoção de práticas pedagógicas que ponderem o risco e o benefício (Ball, 2002), contrastando com a tendência de uma sociedade que evita o risco a qualquer custo (Gill, 2007).

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Risco; *Affordance*; Espaço exterior; Prática Profissional Supervisionada

Abstract

This report was prepared within the scope of the Curricular Unit (CU) of Supervised Professional Practice II (PPSII) which took place in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in Lisbon, with a group of 22 children, 9 male and 13 female, aged between 3 and 6 years old. This report reflects my experience as a trainee educator throughout the pedagogical intervention, with a description of the path followed and the development of an investigative approach. The report also presents research conducted in the same educational context focusing on the impact of the quality of outdoor space and adult attitudes on the way children engage in risky play. With the main objective of understanding how adults' perceptions of the risk and quality of outdoor space may or may not impact children's freedom of action, the investigation takes on a mixed nature in the form of case study and data collection. It involved different techniques and instruments, more specifically, direct participant and non-participant observation, written and photographic records, questionnaire surveys and the AHEMD- Affordances in the Home Environment for Motor Development instrument and documentary analysis. Through analysis and subsequent discussion of the results, the conceptions of the educational team and the Pedagogical Director in relation to risk were revealed and how these perceptions affect their supervision practices, leading them to restrictive behaviors that limit children's freedom. The study presented highlights the importance of promoting pedagogical practices that consider risk and benefit (Ball, 2002), contrasting with the tendency of a society that avoids risk at any cost (Gill, 2007).

Keywords: Preschool Education; Risk; Affordance; Outer space; Supervised Professional Practice

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	4
2.1. Meio envolvente	5
2.2. Contexto socioeducativo	6
2.3. Equipa educativa.....	7
2.3.1. Equipa educativa do contexto educativo	7
2.3.2. Equipa educativa da Sala 8	8
2.4. Ambiente educativo.....	8
2.4.1. Espaço e materiais da Sala 8.....	9
2.4.2. Tempo da Sala 8.....	10
2.5. Crianças da Sala 8	13
2.6. Famílias da Sala 8.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	19
3.1. Intenções educativas para a ação	20
3.1.1. Intenções educativas com as crianças.....	20
3.1.2. Intenções educativas com as famílias.....	22
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	23
3.2. Processos de Intervenção	24
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	27
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	28
4.2. Revisão da Literatura	30
4.2.1. Brincar e (com) Risco na infância	30
4.2.2. Affordances.....	34
4.2.3. O papel do adulto no envolvimento das crianças em situações de risco	36
4.3. Roteiro ético e metodológico	41
4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	41
4.3.2. Natureza do estudo.....	41
4.3.3. Participantes.....	42
4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados	42

4.3.5. Procedimentos éticos.....	44
4.4. Apresentação e discussão dos dados	45
4.4.1. Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior	45
4.4.1.1. Conceções da equipa educativa e da Diretora Pedagógica relativamente ao risco.....	46
4.4.1.2. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior.....	49
4.4.1.3. O papel da equipa educativa no envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior	51
4.5. Síntese dos resultados	53
5. CONTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS.....	75
ANEXO A. Portfólio da prática profissional supervisionada	76
ANEXO B. Tabela de caracterização do grupo de crianças.....	78
ANEXO C. Tabela de caracterização das famílias das crianças	81
ANEXO D. Rotina diária da sala.....	84
ANEXO E. Roteiro ético	86
ANEXO F. Consentimento informado às famílias	97
ANEXO G. MLO aplicado à equipa educativa e Diretora Pedagógica	99
ANEXO H. PSAPQ aplicado à equipa educativa da Sala 8	104
ANEXO I. Adaptação AHEMD- <i>AFFORDANCES IN THE HOME ENVIRONMENT FOR MOTOR DEVELOPMENT</i>	114
ANEXO J. Reorganização do PSAPQ nas subescalas.....	120
ANEXO K. Registos escritos posteriores à PPSII	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média das subescalas (PSAPQ).....	53
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
JI	Jardim de Infância
MLO	<i>Movement and Learning Outside</i>
PSAPQ	<i>Parent Supervision Attributes Profile Questionnaire</i>
AHEMD	<i>Affordances in the Home Environment for Motor Development</i>
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O relatório apresentado é resultante da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de Jardim de infância (JI), integrada no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A prática pedagógica iniciou a 2 de outubro de 2023 e terminou a 31 de janeiro de 2024, envolvendo um grupo de 22 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Este relatório abrange uma componente investigativa e inclui a análise e reflexão detalhada da minha intervenção ao longo desse período.

Em termos estruturais, e para além da presente introdução, o relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, que visam uma reflexão sobre o processo vivenciado: (i) Caracterização do contexto educativo; (ii) Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância; (iii) Investigação em Jardim de Infância; (iv) Construção da profissionalidade e (v) Considerações finais.

O primeiro capítulo- Caracterização do contexto educativo- inclui a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, espaço, materiais e tempo, da equipa educativa (do contexto e da sala onde decorreu a intervenção), das crianças e das famílias.

O segundo capítulo- Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância- apresenta as intencionalidades para a ação bem como o processo de intervenção da PPSII.

No terceiro capítulo, Investigação em JI, é exposta a identificação e fundamentação da problemática emergente – A aversão ao risco em idade pré-escolar: conceções (e práticas) do e sobre o papel do adulto e as *affordances* do espaço exterior. Relativamente à metodologia adotada, a investigação assume uma natureza mista, baseando-se num estudo de caso, para o qual foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, mais concretamente, a observação direta participante e não participante, registos escritos e fotográficos, inquéritos por questionário, aplicados à equipa educativa da sala 8, bem como a Diretora Pedagógica da instituição onde decorreu a intervenção, através de inquéritos por questionário (MLO e PSAPQ), o instrumento AHEMD- *Affordances in the Home Environment for Motor Development*, e a análise documental. Através da análise e a posterior discussão dos resultados revelaram-se as conceções da equipa educativa e da Diretora Pedagógica em relação ao risco e como essas suas perceções afetam as suas práticas de supervisão, conduzindo-as a comportamentos restritivos que limitam a liberdade das crianças. O estudo

apresentado salienta a importância da promoção de práticas pedagógicas que ponderem o risco e o benefício (Ball, 2002), contrastando com a tendência de uma sociedade que evita o risco a qualquer custo (Gill, 2007).

Já no quarto capítulo, Construção da profissionalidade, é apresentada uma reflexão sobre o percurso realizado nas experiências em Creche e JI, respectivamente, considerando tanto a perspectiva individual quanto a coletiva na análise do processo vivido.

Por fim, o quinto capítulo é dedicado às Considerações finais, ao que se seguem as referências e os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| " | | " |

Entender as realidades de cada contexto socioeducativo, das crianças e das famílias está no cerne da ação educativa. De acordo com Cardona (2008), todos os fatores externos e internos que podem afetar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças devem ser considerados pelo/a educador/a. Desta forma, pode adaptar a sua abordagem e ajustar a sua intervenção para atender aos interesses e necessidades de cada criança de acordo com a organização socioeducativa. (Silva et al., 2016)

Neste capítulo, são refletidos os seguintes tópicos: meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo, grupo de crianças e famílias. As características foram construídas com base no *site* institucional, no Projeto Educativo (PE, 2022/2025), no Regulamento Interno (RI, 2023/2024) e em conversas informais com a equipa educativa.

2.1. Meio envolvente

A caracterização do ambiente em que a organização está inserida é essencial, pois, como mencionado por Silva et al. (2016), esse ambiente tem uma grande influência no desenvolvimento da criança, que, por sua vez, influencia e é influenciada por ele através de interações que proporcionam oportunidades de aprendizagem e crescimento para a criança.

Por conseguinte, é crucial descrever o ambiente da instituição socioeducativa onde realizei o estágio PPSII, situada numa freguesia de Lisboa. Esta área é caracterizada por ser urbana e residencial, com uma estrutura urbanística e populacional sólida, e várias opções de estacionamento e transportes públicos. Na região, encontram-se vários serviços públicos, restaurantes e é uma área privilegiada do ponto de vista histórico e paisagístico.

O comércio é bastante diversificado e reflete uma grande variedade cultural. A área em redor da instituição é bastante movimentada, tanto por transportes como por peões, sendo necessária uma segurança reforçada nas saídas. Infelizmente, em termos de espaços verdes, a conexão com a natureza é limitada, uma vez que os parques e jardins mais próximos estão afastados da instituição.

No que diz respeito às deslocações das famílias até à instituição, a área enfrenta um elevado volume de tráfego em qualquer altura do dia. Além dos problemas de trânsito, o estacionamento disponível para a instituição é bastante limitado, com apenas 5 lugares designados. Estes espaços não são suficientes para as famílias e também não estão localizados perto da entrada da instituição, o que dificulta o acesso,

especialmente com crianças pequenas. Por outro lado, é importante mencionar que uma das saídas do metropolitano de Lisboa fica em frente à instituição, facilitando o acesso por esta via.

2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, com o propósito de apoiar a comunidade local. Localizada num edifício centenário que antigamente servia como asilo para crianças do sexo feminino órfãs, transformou-se num jardim de infância no final dos anos 70, oferecendo atualmente serviços de Creche, Jardim de Infância, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (PE, 2022/2025).

Atualmente, a Creche possui duas salas de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala heterogénea. O Jardim de Infância tem cinco salas heterogéneas, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico consiste em quatro salas.

O edifício de três andares inclui no piso térreo a receção, secretaria, salas de jardim de infância, salão amplo com iluminação adequada, sala de informática, refeitório e outras instalações. O primeiro andar abriga salas de creche, salas do 1.º ciclo, cozinha, refeitório, e outras áreas. O terceiro andar é dividido entre salas do Jardim de Infância, salas de apoio e do 1.º ciclo, além de conter a biblioteca e a capela em requalificação.

O espaço exterior oferece materiais para brincadeiras, porém é insuficiente para aulas de educação física, sendo complementado por um ginásio local para as atividades do 1.º ciclo. A instituição opera de segunda a sexta-feira, das 8h às 19:15h, com a maioria das crianças a ser recebidas pelas educadoras e auxiliares de manhã, perto do salão, até às 9h15m, para brincar e interagir.

A abordagem pedagógica adotada é a Pedagogia-em-Participação, valorizando a participação ativa da criança no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, e tal como referido no Projeto educativo (2022/2025), o foco principal é proporcionar contextos e oportunidades de aprendizagem, promovendo relações interpessoais saudáveis baseadas no respeito mútuo e na colaboração, respeitando a diversidade individual e cultural.

2.3. Equipa educativa

2.3.1. Equipa educativa do contexto educativo

De acordo com Likert (1967), citado por Hohmann e Weikart (2003), uma instituição beneficia ao ter uma equipa cooperativa e interdependente para garantir o seu bom funcionamento. Assim, é crucial caracterizar a equipa educativa do contexto onde realizei a PPSII, a fim de estudar, observar e registar as dinâmicas e relações entre os membros que a compõem.

A equipa educativa da organização inclui vários órgãos de administração e gestão pedagógica, como a Diretora Técnica, Diretora Pedagógica, Coordenadora Técnico Pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar, Coordenadora Técnico Pedagógica do 1º Ciclo e CATL, Conselho de Docentes e Conselho Técnico Pedagógico (Projeto Educativo 2022/2025).

Na Creche, encontram-se duas auxiliares e uma educadora em cada sala de 1 ano, de 2 anos e na sala heterogénea; e em cada sala de berçário, encontram-se duas auxiliares, contando ambas com a supervisão de uma educadora. No Jardim de Infância, cada sala conta com uma educadora e uma auxiliar, além do apoio de outras auxiliares para atividades exteriores ou auxílio a crianças com necessidades especiais. Além da equipa docente e não docente, há uma rede de apoio composta por uma psicóloga, uma assistente social e dois formadores, que também são colaboradores da equipa (Hohmann & Weikart, 2011).

Desde o início da minha prática, pude observar a cooperação e entreajuda existentes não só dentro das salas, mas também na comunicação e colaboração entre os membros da organização. Segundo Post e Hohmann (2011), quando as equipas pedagógicas confiam e dependem umas das outras para apoio e aconselhamento, cria-se uma comunidade de aprendizagem. Essa colaboração pode ser vista ao longo do dia nas salas e em reuniões, onde ideias, preocupações e sugestões são partilhadas.

A partilha de espaços comuns, como o exterior, promove interações entre salas, proporcionando momentos de aprendizagem e diversão colaborativos para as crianças. Essa partilha fortalece os laços entre adultos e crianças de diferentes valências, enriquecendo a experiência educativa.

2.3.2. Equipa educativa da Sala 8

Dentro da Sala 8, a equipa educativa é composta pela a educadora cooperante, uma auxiliar de ação educativa e uma auxiliar de apoio para crianças com necessidades educativas especiais, além de auxiliar nos momentos de saída ao exterior. A relação entre a educadora e as auxiliares é marcada pela cooperação, comunicação eficaz e constante partilha de informações, visando o bom funcionamento da sala.

Todos os membros da equipa da Sala 8 estão plenamente familiarizados com as rotinas diárias, tarefas essenciais e o planeamento das atividades. O trabalho em equipa não só cria um ambiente acolhedor na sala, mas também influencia positivamente as crianças. Como mencionado por Post & Hohmann (2011), a cooperação de todos os adultos é crucial para estabelecer ambientes seguros e propícios à aprendizagem ativa das crianças. A capacidade de criar um ambiente harmonioso tanto dentro como fora da sala não apenas beneficia as crianças, mas também proporciona aos profissionais oportunidades de desenvolvimento contínuo, visando aprimorar as práticas pedagógicas e o processo educativo como um todo.

Com o objetivo de aprimorar ainda mais a qualidade educativa, a equipa reúne-se semanalmente para refletir, partilhar ideias e planificar as próximas semanas. Nesses encontros, liderados pela educadora cooperante, são discutidas não só as planificações, mas também as observações relevantes sobre as crianças feitas ao longo da semana. A partilha e colaboração ativa entre os membros da equipa, conforme destacado por Hohmann e Weikart (2011), desempenham um papel essencial na melhoria contínua das práticas educativas e no bem-estar das crianças na instituição.

2.4. Ambiente educativo

Segundo Portugal (2012), um ambiente educativo bem estruturado e adaptado às necessidades, interesses e características das crianças é fundamental para promover o seu desenvolvimento holístico, mantendo sempre em consideração a importância da família. É crucial que o ambiente educativo não só contribua para o bem-estar das crianças, mas também das suas famílias e da equipa educativa.

Ao considerar a relevância da abordagem de Portugal (2012), os dois pilares essenciais para garantir a qualidade de um ambiente educativo são a organização do espaço e dos materiais, bem como a gestão eficaz do tempo. A organização do espaço e dos recursos disponíveis desempenha um papel crucial na criação de um ambiente

acolhedor e enriquecedor para as crianças. A disposição dos materiais, a acessibilidade e a diversidade dos recursos influenciam diretamente as suas experiências de aprendizagem.

Por outro lado, a organização do tempo é igualmente vital. Uma gestão eficiente do tempo permite otimizar as atividades pedagógicas, garantindo um equilíbrio saudável entre momentos de aprendizagem estruturada e de exploração livre. Além disso, uma distribuição adequada do tempo entre diferentes atividades e momentos ao longo do dia contribui para um ambiente educativo dinâmico e estimulante.

À luz da abordagem à Pedagogia-em-Participação, esta é definida por Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) “como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar.” (p.13)

Posto isto, a organização do ambiente educativo na instituição sofre influência da mesma abordagem, onde as dimensões pedagógicas, neste caso, espaço, materiais, tempo e organização são consideradas como dependentes entre si, onde a qualidade dessas mesmas dimensões tem efeitos na aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016).

2.4.1. Espaço e materiais da Sala 8

A instituição adota uma abordagem inspirada na Pedagogia-em-Participação, onde o espaço e os materiais são concebidos para promover bem-estar, alegria e prazer, valorizando as experiências e interesses das crianças e comunidades conforme mencionado por Formosinho e Formosinho (2013). Assim, é fundamental organizar o espaço com diferentes áreas e materiais que possibilitem aprendizagens significativas.

A sala encontra-se dividida, quando a minha permanência, em áreas distintas, como a área do faz de conta, a área dos jogos, a área das construções, a área das expressões, a área da biblioteca e uma área para momentos em grande grupo. No entanto, é importante ressaltar que essa organização não deve ser rígida, pois deve ser adaptada conforme as necessidades e interesses das crianças que surgem ao longo do ano (Formosinho & Formosinho, 2013). Diante disso, foram feitas algumas alterações

na área das construções, introduzindo novos elementos (fitas delimitadoras do espaço e uma estante) com o objetivo de tornar mais fácil a identificação dessa área pelo grupo.

“Posso observar que a sala é um espaço amplo, com muita luz natural e com espaços definidos: a área do faz-de-conta, com uma mesa, utensílios de cozinha, roupas e uma diversidade de objetos; área das construções com legos, peças de azulejos, paus e pedras; área dos jogos; área da biblioteca com uma estante de livros; área de momentos em grande grupo definida por um tapete no chão e ainda duas áreas com mesas. Nas paredes encontram-se algumas produções das crianças.” (*Nota de campo n.º 1, registo 3 do dia 2 de outubro de 2023*)

Além das áreas designadas, há também uma seção destinada à exibição da documentação pedagógica, embora esta esteja localizada fora da sala a uma altura que não permite que as crianças a observem e reflitam sobre ela. Assim como a sala está em constante evolução, a documentação pedagógica também é atualizada de acordo com as atividades e projetos em curso.

A seleção dos materiais pedagógicos na sala considera a diversidade de experiências e a inclusão de todas as culturas, oferecendo uma variedade de materiais não estruturados e elementos naturais, sem limitar a ação das crianças (Formosinho & Formosinho, 2013). As observações realizadas na PPS II revelam que as áreas mais atrativas para o grupo de crianças são o faz-de-conta, as construções e as expressões.

Durante o planeamento diário, as crianças escolhem desenhar, brincar na cozinha ou dedicar-se às construções. Por último, é importante destacar que toda a disposição da sala e dos materiais é pensada para fomentar a autonomia das crianças. Dessa forma, estas não precisam de depender dos adultos para as suas brincadeiras e atividades escolhidas, tendo acesso a todos os materiais, encontrando-se os mesmos ao seu alcance, embora com algumas restrições para garantir a segurança de uma das crianças que apresenta necessidades educativas especiais.

2.4.2. Tempo da Sala 8

O estabelecimento de uma rotina flexível, mas com eventos regulares, é essencial para que as crianças possam antecipar e compreender a sequência de atividades ao longo do dia (Silva et al., 2016).

Dentro da abordagem da Pedagogia em Participação adotada pela instituição, é crucial que esses momentos pedagógicos sejam adaptados às preferências e motivações das crianças, garantindo seu bem-estar e aprendizagem (Formosinho & Formosinho, 2013). A inclusão de uma variedade de ritmos na rotina, que contempla tanto momentos individuais quanto interações em pequenos e grandes grupos, é fundamental.

Durante a semana, os períodos individuais das crianças e as atividades em grupo ocorrem diariamente, enquanto os encontros em pequenos grupos e os momentos interculturais são planejados para todos os dias. Essa organização é liderada pela equipa educativa da sala.

A rotina diária (cf. Anexo D), embora flexível, apresenta momentos recorrentes que estruturam o dia das crianças de forma consistente. Por exemplo, o período de acolhimento começa às 8h da manhã, envolvendo todas as salas de pré-escolar. Quando a educadora chega por volta das 9h, cada grupo segue para a sua sala específica, onde o acolhimento continua até às 9h30. Essa sequência de eventos proporciona um ambiente previsível e seguro para as crianças, promovendo sua participação ativa e o envolvimento nas atividades educativas.

“Chegamos à sala com as crianças que já estavam presentes. Sentamos numa das mesas e a educadora distribui pelas crianças uma maçã e/ou bolachas de água e sal.” (*Nota de campo n.º 15, registo 2 do dia 25 de outubro de 2023*)

Às 9h15, inicia-se o planeamento das atividades na sala, onde as crianças têm a oportunidade de escolher o que desejam fazer durante a manhã. Nesse ambiente, a educadora estabelece um espaço para que as crianças sejam ouvidas e se comuniquem, garantindo-lhes voz e relevância no processo educativo. Conforme Oliveira-Formosinho (2011) destaca, ao serem escutadas, as crianças desenvolvem a capacidade de definir intenções, propósitos e tomar decisões. A educadora, por sua vez, promove um ambiente que valoriza os propósitos das crianças, negociando atividades e projetos para fomentar uma aprendizagem cooperativa e experiencial.

É importante salientar que esses momentos de planeamento ocorrem logo após a chegada das crianças à sala de atividades, antes da minha presença. É possível observar pelas seguintes notas de campo alguns dos momentos de planificação, bem como de reflexão pós planificação que assisti até ao momento:

“Ainda sentados na mesa, a educadora dá início à planificação. Pergunta a cada criança o que quer fazer “Fazer um livro” MJ “Fazer um livro” B. “Fazer uma casa” J. “Construções, um barco” Y. “Fazer a Carolina” SF. “Fazer a mãe da B.” Eh.” *(Nota de campo n.º 15, registo 3 do dia 25 de outubro de 2023)*

“No momento da reflexão da manhã, o AX apresenta o grupo a construção de legos a que se dedicou: AX: “É um barco grande” B: “É um cruzeiro” Educadora. “O que é um cruzeiro?” B: “É barco grande” Educadora: “O que acontece nesses barcos grandes?” MJ: “Tem lá restaurantes”; “É um barco que vamos de viagem”; “Tem comida”. ” *(Nota de campo n.º 12, registo 1 do dia 20 de outubro de 2023)*

Após as 10h30, as crianças têm a possibilidade de ir para o recreio ou ficar na sala, variando de acordo com as condições climáticas.

“Após a reflexão, as crianças vão ao recreio. Ao chegar ao recreio, posso observar que é um espaço amplo com escorregas, pneus, paletes, zonas de sombra e conta ainda com várias árvores de fruto. Metade do pavimento do recreio é rígido e o restante tem relva artificial.” *(Nota de campo n.º 1, registo 7 do dia 2 de outubro de 2023)*

Antes da hora do almoço é feita a higienização das mãos e seguidamente uma parte do grupo dirige-se para o refeitório para almoçar. As restantes crianças encontram-se no recreio enquanto aguardam pela sua vez para almoçar.

“A educadora refere que hoje estou responsável pelo primeiro almoço, que corresponde ao grupo de crianças que faz a sesta. O almoço começa às 11:45. Encaminhamos as crianças para o refeitório do jardim de infância e do primeiro ciclo. Ao lado do refeitório fica a casa de banho. Digo às crianças para lavarem as mãos e se dirigirem para o refeitório.” *(Nota de campo n.º 9, registo 2 do dia 16 de outubro de 2023)*

O período de repouso dura das 12h até às 14h30, hora em que as camas são levantadas. Durante este período, as crianças, de todas as idades, podem descansar, caso as famílias assim desejem. Após esse tempo, dependendo do dia, pode haver um momento intercultural, que pode incluir uma história, uma canção ou um jogo proposto pela educadora.

“No momento intercultural contei uma história. Handa mete no cesto sete frutas deliciosas para fazer uma surpresa à sua amiga Akeyo. Mas no caminho a Handa passa por muitos animais e as frutas têm um ar muito convidativo. Quando chega junto da amiga e poisa o cesto, quem tem uma grande surpresa é a Handa! À medida que a história se vai desenrolando foram surgindo observações e questões. A.: “Eu tenho esse livro em casa.” G.: “A menina leva a fruta numa cesta, sem mãos.” Carolina: “Onde viverá ela?” MJ.: “Em São Tomé.” Carolina: “De que são feitas as casas naquela aldeia?” B.: “De palha.” Carolina: “São palhotas.” Na sequência da história a proposta para o grupo foi um jogo sensorial em que estavam escondidos dentro de caixas elementos que tinham aparecido na história. As crianças teriam que adivinhar, através do tato, o que estaria escondido dentro das caixas. Serão os animais da história? P.: “Não. Essa caixa tem um abacaxi.” No momento seguinte foi revelado o que estava dentro de cada caixa. J.: “São frutas, as frutas da Handa.” O grupo teve então a oportunidade de observar (cor, forma, textura, peso, cheiro). Depois foi altura da degustação das frutas (partilhar, experimentar novos sabores). *(Nota de campo n.º 15, registo 5 do dia 25 de outubro de 2023)*

Por volta das 15h, começa o momento do lanche. Após terminarem, as crianças vão para o recreio e passam o restante do tempo no exterior durante o horário de prolongamento.

2.5. Crianças da Sala 8

É relevante caracterizar o grupo de crianças na sala em que estive durante a minha PPSII, pois, como mencionado por Silva et al. (2016), quando as crianças são integradas num grupo, isso cria um ambiente imediato de interação social e socialização. Esse ambiente é moldado pelas interações entre crianças, criança-adulto e, também, adulto-adulto.

A presente caracterização tem como suporte as observações, conversas informais com a equipa educativa, bem como a partilha de informações com a Educadora cooperante aquando da realização do Projeto Curricular de Grupo (2023/2024), até ao momento por concluir. Para simplificar a coleta e análise de dados elaborei uma tabela (cf. Anexo B).

A Sala 8 tem 22 crianças, 13 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que a maioria nasceu no ano de 2019. No grupo, 18 crianças já frequentavam o Pré-escolar na instituição, duas entraram de novo e três transitaram da Creche. No que diz respeito à inserção familiar e social, a maioria das crianças habita na freguesia da instituição e as restantes habitam em freguesias limítrofes.

Neste grupo existem crianças/famílias de várias nacionalidades: portuguesa, brasileira, italiana, francesa, indiana, nepalesa, angolana, belga, bengali, estoniana, santomense, chinesa e suíça. Há seis crianças que apresentam restrições alimentares por motivos religiosos/culturais e uma por opção familiar é vegetariana estrita.

Todas as crianças que apresentam o português como língua não materna estão familiarizadas com a língua, mas encontram-se a diferentes níveis de expressão e compreensão.

“Numa das mesas estão quatro crianças a fazer desenhos e a comunicar entre si em inglês. A auxiliar dirige-se à mesa e pede para falarem em português. As crianças respondem afirmativamente com a cabeça. Continuo a observá-las e mais à frente voltam a falar em inglês.” *(Nota de campo n.º 1, registo 5 do dia 2 de outubro de 2023)*

Através de conversas informais com a equipa educativa da sala e da observação, pude perceber que o processo de adaptação das crianças que ingressaram de novo na sala foi feita de uma forma tranquila, sendo acolhidas pelas que já a frequentavam.

Na sala foi realizada a referenciação para o SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância) de uma criança que ingressou este ano, estando já acompanhada uma vez por semana por uma educadora do mesmo. Não tem ainda diagnóstico, mas apresenta perturbações ao nível da linguagem e comunicação, emocional, cognitiva e social e adaptativa. Há uma criança que necessita de ser acompanhada em terapia da fala, mas aguarda exames auditivos para despiste antes de iniciar.

É um grupo muito enérgico, desafiante e comunicativo. Em relação aos interesses das crianças, estes são muito variados: muitas escolhem a área do faz de conta para brincar às mães e aos pais, fazer piqueniques, cozinhar, outras estão muito

dedicadas à expressão plástica, nomeadamente ao desenho e outras escolhem a área das construções para construir com legos ou materiais naturais. As mais velhas já demonstram curiosidade e interesse pela escrita.

“Coloco-me numa zona da sala onde consigo observar cada área. Estão quatro crianças na área das construções com legos e duas crianças na área das construções, mas com azulejos. No chão da área dos jogos, o P. e a SF. constroem bolos com peças de lego. Numa das mesas a MJ. e a C. fazem chupa-chupas de plasticina para dar a cada uma das crianças da sala. Eu e a educadora estamos ao lado delas. a educadora pede para que estas contem quantos chupa-chupas fizeram para se saber quantos faltam fazer. A MJ. conta 17. De seguida a educadora refere que hoje vieram 20 crianças à instituição e que por isso faltam 3 para termos chupa-chupas para todos.” *(Nota de campo n.º 2, registo 3 do dia 3 de outubro de 2023)*

No que concerne à Área da Formação Pessoal e Social, as crianças conseguem estabelecer interações positivas com os pares e adultos, embora muitas crianças ainda necessitem de ter o adulto como mediador para se autorregular e gerir comportamentos.

“Durante a manhã, a Sf. e o P. desentenderam-se por causa de um jogo de mesa. A SF. queria brincar com os cubos de madeira e o P. tirava-lhe constantemente as peças. A Sf. começa a choramingar. Dirijo-me ao P. e peço-lhe que devolva as peças à Sf. uma vez que era ela inicialmente que estava a brincar.” *(Nota de campo n.º 5, registo 1 do dia 9 de outubro de 2023)*

“No decorrer da tarde, a educadora chama o B.J. à atenção porque bateu no Y.. Esta pergunta ao B.J. se bateu no Y. e ele responde que sim. Como a educadora viu o que se passou, pediu ao B.J. para se sentar do seu lado até se acalmar.” *(Nota de campo n.º 6, registo 3 do dia 10 de outubro de 2023)*

Na globalidade envolvem-se em projetos e atividades, sabem fazer escolhas e tomar decisões. Revelam autonomia em rotinas, como a higiene e alimentação e quatro crianças ainda usam fralda na sesta.

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo as crianças deste grupo mostram-se curiosas e interessadas naquilo que as rodeia. São exploradoras e demonstram prazer em atividades ao ar livre, bem como por pesquisar e saber sobre temas da natureza e de explorar materiais naturais que usam para os mais variados fins.

Na área da expressão e comunicação são crianças que aderem muito bem a atividades musicais e dramatização. Muitas gostam de atividades plásticas tais como modelagem e desenho e outras gostam de fazer o registo escrito dessas produções.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a nível da comunicação oral são crianças que gostam de comunicar com o grupo de pares e adultos, partilhando as suas vivências e os seus conhecimentos. Questionam o que querem dizer palavras que não fazem parte do seu vocabulário e mesmo as crianças que são mais reservadas já demonstram à vontade para participar nos diálogos em grande grupo.

“A JE está sentada na mesa. Aproximo-me e observo o que está a fazer. Reparo que tem na mesa canetas, uma folha de papel e o cartão com um nome que não é o seu. Na folha está a escrever o nome de todas as crianças da sala. À vez, o SU vai buscar um cartão com um nome à cartolina pendurada na sala e fá-lo por ordem alfabética, tal como está exposto. A JE recebe o cartão e reproduz os nomes na folha.” *(Nota de campo n.º 11, registo 2 do dia 18 de outubro de 2023)*

“A J. está a desenhar e diz: “Este é o pai e aqui estão os olhos”. Quando termina o desenho vai buscar o cartão com o seu nome e reproduz na folha. “Já está”, diz quando termina. “Está muito bom” refere para si mesma.” *(Nota de campo n.º 13, registo 3 do dia 23 de outubro de 2023)*

Algumas das crianças mais novas ainda têm dificuldade em pronunciar algumas palavras, o que é natural nesta faixa etária. Todas as crianças cujo português é língua não materna fizeram notórios progressos tanto na compreensão, como na expressão verbal, no entanto, precisam de adquirir vocabulário e aperfeiçoar a construção frásica.

Uma sala com este número de crianças com as referidas idades e com grande diversidade cultural é uma riqueza, mas também um desafio diário.

Embora a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos seja facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, é um

desafio diário, observar, registrar, planificar, avaliar, envolver-me nas atividades e projetos que estão a acontecer e dar resposta adequada aos interesses e necessidades do grupo e a cada criança em particular.

Uma das principais dificuldades sentidas é a autorregulação. Muitas crianças do grupo ainda estão a aprender a lidar com a frustração, com o esperar pela sua vez e escutar o outro. A maioria das crianças gosta de partilhar as suas produções, conquistas e vivências e é necessária a intervenção do adulto para que todos se respeitem, possam falar e ser ouvidos. A capacidade de atenção/concentração de algumas crianças e do tempo de permanência nas atividades, assim como a arrumação dos espaços e materiais também é uma dificuldade para muitas crianças do grupo, tendo que o adulto orientar e intervir. Outra dificuldade sentida tem a ver com a comunicação, tanto na compreensão como na expressão verbal, principalmente com as crianças das quais o português é a língua não materna.

2.6. Famílias da Sala 8

As famílias são reconhecidas pela organização onde realizei a PPSII, algo que pude observar na prática e que se reflete nos objetivos delineados para a ação. O envolvimento das famílias é valorizado, conforme indicado no Projeto Educativo (2022/2025) que aborda a relação com as famílias, tema já explorado em projetos educativos anteriores. Uma das intenções é destacar e envolver as famílias que fazem parte da instituição, visando proporcionar um percurso educativo completo e alinhado com as necessidades da sociedade.

No Plano de Ação do PE (2022/2025), está planeada a realização de atividades e projetos, tanto dentro como fora da instituição, com vista a envolver as famílias, sendo estas incentivadas a participar em atividades na instituição e em ações solidárias. Adicionalmente, durante o acolhimento e no final do dia, ocorrem trocas de informações e conversas informais entre as famílias e a equipa educativa.

Com foco nas famílias das crianças, elaborei uma tabela para simplificar a coleta e análise de dados (cf. Anexo C), que inclui as idades de cada pai/mãe de cada criança, as suas profissões/escolaridade e nacionalidade - informações fornecidas pela instituição onde realizei a PPSII. Alguns dados não foram disponibilizados pelos pais à organização, resultando em espaços em branco na tabela.

No entanto, é possível verificar, através da análise de dados da tabela, que os pais se encontram numa faixa etária compreendida entre os 26 e os 63 anos, sendo que

a maioria dos pais e mães apresentam idades entre os 30 e os 43 anos, contando com 29 indivíduos que compreendem este intervalo de idades.

As qualificações dos pais são diversas, abrangendo o ensino superior, o ensino secundário, e a maioria está empregada. Ao analisar as profissões das famílias, nota-se uma variedade de setores representados, incluindo serviços, administração e profissões técnicas, com alguns pais que compartilham a mesma profissão.

Existem crianças/famílias de várias nacionalidades, tal como supramencionado: portuguesa, brasileira, italiana, francesa, indiana, nepalesa, angolana, belga, bengali, estoniana, santomense, chinesa e suíça.

Relativamente à estrutura familiar, as crianças do grupo moram, na sua maioria (20), com o pai, a mãe e os irmãos (nove crianças têm um irmão, quatro têm dois irmãos e duas têm três irmãos), exceto no caso de oito que são filhos únicos e três vivem em famílias monoparentais. Alguns irmãos já frequentaram a instituição e dos irmãos encontram-se a frequentar a mesma instituição, em salas diferentes.

Durante a PPS II, pude observar o interesse tanto da educadora quanto da auxiliar em cultivar uma relação de colaboração e apoio mútuo com as famílias. Diariamente, ocorrem trocas de informação e telefonemas para discutir situações relacionadas com as crianças.

Como mencionado anteriormente neste capítulo, a caracterização do contexto socioeducativo é fundamental para sustentar as minhas intenções de ação, fundamentando a análise reflexiva da intervenção que será exposta de seguida.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções educativas para a ação

No presente capítulo, são apresentadas as intenções educativas que fundamentaram o processo de intervenção que elaborei, orientado pela caracterização inicial que expus. Apoio-me na convicção de que, num contexto de intervenção educativa, a análise reflexiva da intervenção deve ser contínua e orientada para a formação, assumindo assim a importância de estabelecer uma ligação entre a caracterização do contexto e intenções de ação, com vista a adaptar a prática a todos os intervenientes e recursos educativos presentes.

A definição das intenções que serviram de orientação para a ação pedagógica assentou em três principais eixos de intervenção: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças, desde o início, estabeleci como minha principal intenção **criar laços afetivos com as crianças**. Tornaram-se aspetos fundamentais para mim a transmissão de valores através da satisfação das necessidades das crianças mantendo-me sempre disponível. Acredito firmemente que o desenvolvimento infantil é impulsionado pelos afetos, desempenhando um papel crucial tanto na formação do indivíduo quanto na construção do conhecimento. Segundo Sousa (2013), os afetos desempenham um papel significativo no aspeto pedagógico do desenvolvimento da criança e, para além disso, Wallon (s.d., citado em Krueger, 2006) destaca a importância dos afetos na construção do conhecimento.

Reconheço que é essencial estabelecer relações de afeto e proximidade para compreender e valorizar as características específicas de cada criança. Individualizar a intervenção através de práticas pedagógicas diferenciadas é fundamental para atender às necessidades de cada criança e promover experiências significativas alinhadas com os seus interesses.

Saio da sala com a R. para trocar a fralda na casa-de-banho do recreio onde se encontra o fraldário. Chego à casa-de-banho, retiro-lhe a fralda e sento-a na sanita. “Faz xixi” digo-lhe. A R. levanta-se e vou verificar se fez. Bato palmas e digo “Boa R. muito bem, fizeste xixi na sanita. Agora vamos colocar outra fralda” A R. bate palmas e vem até mim. Coloco-a no fraldário, levanto o seu vestido e faço com que este lhe cubra a cara.

A R. tira o vestido da cara e diz “Peekaboo” e eu digo “Cucu”, que a R. repete depois de mim. Depois diz “Hi” e eu respondo “Olá”, que a R. volta a repetir. Continuamos nesta interação até que a muda da fralda ficou completa. (*Nota de campo n.º 6, registo 1 do dia 10 de outubro de 2023*)

A segunda intenção, no que diz respeito à individualização da intervenção, concentrou-se em **desenvolver e promover momentos alinhados com os interesses e necessidades do grupo e de cada criança**, respeitando os seus ritmos, individualidades e níveis de desenvolvimento. Para isso, é essencial observar e interagir gradualmente, respeitando as vontades e tempos de cada uma delas. Assim, procurei integrar as aprendizagens em todos os momentos do dia, seja nas rotinas ou em atividades mais direcionadas, procurando fomentar dinâmicas através do brincar, da participação e da interação.

Uma vez considerada a criança como sujeito e agente do seu processo educativo procurei garantir a sua **participação**, visto que, para ir ao encontro dos seus interesses e necessidades é essencial dar-lhe voz, permitir a influência nas decisões e a negociação entre criança-adulto (Tomás & Gama, 2011).

No decorrer da prática, considero que fomentei situações onde o confronto de ideias, a negociação e a necessidade de argumentação estavam presentes, onde a construção do pensamento crítico começava a surgir (Marchão, 2016).

Num grupo onde para grande parte das crianças o português é língua não materna e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que não utiliza a linguagem oral como principal meio de comunicação, destacou-se a importância de assegurar a escuta atenta das crianças, reconhecendo o quão desafiadora pode ser esta intenção. Acredito que é fundamental para um educador estar sensível às formas de comunicação de cada criança, visando incentivar a sua participação. Conforme mencionado por Ferreira (2010), confiar nas crianças como agentes sociais e permitir que se expressem conforme a sua própria perspetiva é validar as suas maneiras de se comunicar e de se relacionar de forma legítima.

No grupo da Sala 8, um grupo heterogéneo, o sentido de proteção e cuidado dos mais velhos para os mais novos está muito presente. Por conta das características do grupo, procurei **promover a autonomia das crianças**, tendo em consideração os seus níveis de desenvolvimento, as suas capacidades e necessidades, transmitindo às

crianças a minha confiança nas suas habilidades, de modo que também elas se vissem a si próprias e às restantes como seres competentes.

Esse objetivo foi implementado em diferentes momentos da rotina, encorajando as crianças a realizarem atividades por si mesmas, conforme descrito no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Este perfil destaca o papel crucial do educador de infância na promoção da autonomia da criança, enfatizando a importância de estabelecer uma relação educativa que proporcione segurança afetiva e promova a autonomia das crianças (Ministério da Educação, 2001, anexo nº1, capítulo nº2, ponto 4, alínea a).

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Com o envolvimento das famílias e seguindo a prática já estabelecida pela instituição, procurei envolvê-las na vida dos seus filhos através de diálogo e na tentativa de estabelecer uma parceria. Considero as famílias como o principal influenciador na educação das crianças e, por isso, procurei destacar a sua importância ao apresentar propostas e documentação pedagógica, além de compartilhar materiais úteis para dar continuidade ao projeto colocado em prática (Matos, 2003). Partindo do princípio de que as famílias são atores educativos essenciais que devem ser envolvidos no processo educativo, defini duas intenções principais para essa ação: **estabelecer uma relação próxima baseada em valores como confiança, respeito e colaboração, e incentivar a participação das famílias no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.**

Procurei, sempre que me foi possível, dialogar com as famílias, trocar de informações e demonstrar afeto, reconhecendo a importância de uma relação próxima escola-família também para o/a educador/a, criando condições para incentivar a participação e integração das famílias, adaptando a comunicação para garantir um entendimento eficaz.

Revelou-se essencial a relação colaborativa que se estabeleceu durante a minha permanência na Sala 8 através dos contactos diários e conversas informais, apesar de reduzidos, uma vez que, grande parte das crianças entrava na instituição no horário de prolongamento da manhã e saía no horário de prolongamento da tarde, não existindo, por esse motivo, mais contacto direto entre estagiária-família. Vale ressaltar que a maioria das famílias não possui nacionalidade portuguesa, e muitas delas não se comunicam em inglês, o que dificulta a comunicação presencial.

Contudo, os desafios referidos, numa perspetiva de futuro, reforçam a ideia de que “a procura de novas soluções e respostas deve continuar, mas de uma forma integradora e global, que permita a continuidade entre as escolas[./JI], os valores e as culturas das famílias” (Reis, 2008, p.77).

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

A minha principal intenção em relação à equipa educativa está centrada na cooperação uma vez que considero a colaboração como um elemento crucial para a excelência do ambiente educativo. É essencial demonstrar abertura para colaborar em equipa, num espírito de entreaajuda, e participar ativamente nas diversas propostas pedagógicas, com o intuito de partilhar experiências e conhecimentos.

Conforme referido por Roldão (2007), a colaboração entre os profissionais é um recurso valioso, pois possibilita um processo de trabalho coordenado e planeado em conjunto, que conduz a uma melhor realização dos objetivos pretendidos. Dessa forma, o trabalho em equipa é fundamental para criar um ambiente mais acolhedor na sala, o que por sua vez tem um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, delineei um conjunto de três intenções para com a equipa educativa, i) **criar uma relação baseada no respeito e entreaajuda;** ii) **fomentar um trabalho colaborativo, atuando e planeando de forma conjunta;** iii) **incentivar a partilha de conhecimentos, vivências e ideias.**

O trabalho em equipa foi uma presença constante, diariamente, tanto dentro como fora da sala, onde os membros da equipa educativa e eu colaborámos para fornecer todos os cuidados e oportunidades de aprendizagem às crianças, sendo que procurei estar envolvida em todos os momentos vividos no ambiente socioeducativo.

As tarefas eram repartidas, a troca de ideias e de sugestões eram constantes acerca das propostas e das crianças, com vista ao seu bem-estar e aprendizagem ativa e, semanalmente, eu e a educadora cooperante reuníamo-nos para trocar ideias, partilhar sentimentos e elaborar as planificações semanais. Contudo, apesar de concretizadas as intenções mencionadas, sinto que só consegui, de facto, incluir a educadora cooperante na planificação e ação pedagógica. Ou seja, entendo que a auxiliar de ação educativa, parte integrante da Sala 8, não esteve tão presente nas discussões e tomadas de decisão ao longo da intervenção, algo que poderia ter sido fomentado e será, certamente, uma peça fundamental daquilo que procuro como educadora.

3.2. Processos de Intervenção

Importa agora explicitar o processo de intervenção da PPSII em conjunto com uma atitude reflexiva, tendo em consideração os objetivos e estratégias tentando com isso responder às perguntas: como e para quem fiz e o que esperava realizar.

Segundo Carvalho e Portugal (2019) é fundamental avaliar para que exista adequação à intervenção, sendo que, de acordo com as autoras, avaliar inclui “diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação.” (p. 24).

Posto isto, a observação, de onde resultaram registos (notas de campo e reflexões semanais), tornou-se essencial, num primeiro momento, para identificar os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, a organização dos espaços, do tempo e dos materiais e o trabalho feito pela equipa educativa. Esta articulação permitiu que aquilo que era observado e registado servisse de apoio à intervenção de forma a tomar decisões mais adequadas e inseridas no contexto, contando com a oportunidade de uma reflexão crítica acerca do que estava previsto e do que realmente aconteceu na perspetiva de melhorar e ajustar nas semanas que se seguiam (Carvalho & Portugal, 2019).

Para além dos referidos registos e a documentação pedagógica realizada, também a realização de um Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (cf. Anexo A) de uma das crianças do grupo permitiu criar uma linha temporal e um contexto. O portfólio, que foi elaborado em conjunto com a criança, permitiu-me conhecer outra perspetiva e outra maneira de operacionalizar este instrumento de registo e avaliação, para além do contacto com os portfólios na PPSI.

“A B. mostra-me um desenho que fez referindo que é a sua família. “Este é o pai, eu, a minha gata, a cadelinha da minha tia, a minha tia e a minha mãe. Aqui estão árvores de cerejas e laranjas”. Pergunto se quer incluir o desenho no seu portfólio e a B. responde afirmativamente.” (*Nota de campo n.º 19, registo 2 do dia 3 de novembro de 2023*)

No que à ação diz respeito e mais concretamente às propostas de atividades e ao seu planeamento, estas, contando com o apoio da observação/registo foram ao encontro dos interesses das crianças. Neste sentido, procurou-se, em articulação com a Educadora Cooperante, reconhecer oportunidades de aprendizagem, tendo sempre

presente que planear implica também um certo nível de flexibilidade e capacidade de adaptação às sugestões e disposição do grupo.

À luz da Metodologia de Trabalho de Projeto que se traduz numa “abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo nestas idades” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 26), centrando-se nas questões cotidianas das crianças, promovendo a cooperação, possibilitando a socialização do conhecimento e tendo a capacidade de integrar diversas áreas curriculares (Vasconcelos, 2011), surgiu um projeto que teve origem numa conversa casual entre duas das crianças do grupo enquanto estavam no recreio, conversa essa que se estendeu para dentro da sala de atividades. Posto isto, a partir desse momento, algumas crianças do grupo manifestaram interesse em explorar mais sobre o tema. O projeto foi desenvolvido em cooperação com a equipa educativa, uma vez que, nem todas as crianças participaram e contribuíram para o mesmo.

Neste seguimento, para além da importância de planear, também o avaliar possui contornos fundamentais. Avaliar o que outrora foi planeado serve de auxílio para que, eventualmente, tenha de se adequar no momento da prática. Posto isto, observar, registar, planear e avaliar andam de mãos dadas no processo de ensino que, tal como referem Boggino (2016) e Parente (2012) é essencial avaliar os saberes das crianças bem como, observar e escutar para melhor adequar a prática.

Tendo em consideração as intenções que defini para com as crianças, considero que foram cumpridas, uma vez que, na minha prática, prevaleceu o respeito pela individualidade de cada uma com especial atenção às características, necessidades, interesses, ritmos e fragilidades de cada criança. Para que tal se conseguisse alcançar revelou-se fundamental as observações e a interação com o grupo e a partilha de informações com as famílias e com a equipa educativa. Face a esta intenção consegui estabelecer laços afetivos e uma relação de proximidade com as crianças em que na base se encontram a confiança e o respeito.

Torna-se incontornável falar das crianças sem falar das famílias e, neste caso, considero ainda que as intenções estabelecidas para com as famílias deste grupo foram cumpridas, na medida que me foi possível e perante o espaço que me foi dado. Procurei, apesar do pouco contacto com as mesmas, estabelecer uma relação positiva com as famílias, sobretudo nos momentos de acolhimento e através da partilha do projeto desenvolvido bem como na elaboração e exposição da Documentação Pedagógica.

Finalmente, em relação às intenções com a equipa educativa, através do *feedback* e das vivências ao longo da minha permanência na Sala 8, fomos capazes de criar uma relação em que os alicerces foram o respeito, a cooperação e confiança, com uma equipa que me acolheu e me fez sentir parte daquele grupo, onde me senti apoiada. Desde o início da PPSII que tanto a Educadora Cooperante quanto a Auxiliar de Ação Educativa me deram *feedback* e fizeram questão de pontuar aos aspetos positivos e menos positivos numa perspetiva de aprendizagem e procurando melhorar e adequar a intervenção. Estes momentos de partilha e troca de ideias com a equipa educativa, em especial, as reuniões semanais com a Educadora Cooperante, e com as famílias favoreceram a reflexão e a perceção de diferentes perspetivas sobre o mesmo aspeto.

De forma a concluir o presente capítulo, sinto que cumpri com os objetivos que defini, que, de certa forma, me aproximaram mais da educadora de infância que quero ser, considerando que estarei sempre em constante aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

Neste capítulo, será abordada a problemática da investigação realizada ao longo da PPSII e uma reflexão sobre os resultados obtidos. Assim, o mesmo está estruturado em subcapítulos, a saber: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura; (iii) roteiro metodológico e ético; e (iv) apresentação e discussão dos dados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Durante a PPSII, foi notória a restrição das brincadeiras, por parte das adultas face às interações das crianças no e com o espaço exterior. Na instituição, observo que as crianças mostram um grande interesse em explorar o espaço exterior, contudo, a sua ação é severamente limitada pelas regras excessivas impostas pelas adultas no ambiente exterior.

“A Sf. encontra-se a tentar subir um dos postes de ferro que sustenta o telheiro. Agarra o poste com as mãos e com a ajuda dos pés vai subindo. “Olha, estou a conseguir” diz-me. Decide descer deixando deslizar as mãos e as pernas pelo poste. De seguida, vai buscar um pneu e coloca-o encostado ao poste, encarando-o como uma estratégia para chegar mais alto “Assim vou mais alto!” afirma. Sobe para cima do pneu e agarra-se ao poste quando uma das auxiliares foi de imediato detê-la, pedindo-lhe que descesse para não se magoar, pressuponho que por considerar um comportamento perigoso” (*Nota de campo n.º 34, registo 2 do dia 12 de dezembro de 2023*)

“Quando uma das crianças atira um boneco de peluche ao ar este fica preso nos ramos de uma das árvores de fruto presente no recreio. Juntam-se mais crianças à volta da árvore, procurando perceber como poderiam retirar o boneco. Uma das crianças começa a saltar, esticando os braços. Prontamente e, reparando que esta não está a conseguir alcançar o brinquedo a B. sobe para cima das paletes e estica-se com o mesmo objetivo. Encontro-me por perto a observar. A J. começa a trepar a árvore, agarrando-se ao troco e consegue alcançar um galho quando surge uma educadora que interfere “As árvores não são para se pendurarem. Saiam daí!”. A B. retira o boneco e as restantes crianças afastam-se da árvore” (*Nota de campo n.º 35, registo 2 do dia 13 de dezembro de 2023*)

Através das notas de campo é possível verificar que existem proibições impostas pelas adultas da instituição no que diz respeito ao uso de alguns elementos presentes no espaço exterior, facto que me chamou a atenção.

O recreio do JI é um espaço plano e uniforme, embora apresente alguma diversidade de pavimentos, áreas verdes e elementos naturais. Um dos pisos é revestido de borracha e o outro de relva artificial, havendo também alguns materiais e equipamentos disponíveis para exploração (pneus e brinquedos), mas em número limitado. Neste espaço estão presentes elementos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, nomeadamente, terra, areia, árvores e desnivelamentos (cf. Anexo I). No entanto, as crianças são afastadas desses espaços, sendo privadas dos seus principais estímulos.

Posto isto, coloquei em questão as várias proibições que fui presenciando e imaginei que estas poderiam ser justificadas pelo receio da equipa educativa em relação às consequências negativas que podiam advir da exploração desses elementos. Essa aversão a qualquer coisa que envolva risco resulta em espaços para as crianças sem desafios, retirando-lhes as oportunidades que esses ambientes poderiam proporcionar. Isso reflete-se numa notável diminuição das oportunidades de ação proporcionadas pelo ambiente para as crianças (*affordances*) (Gibson citado por Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007).

Constantemente, encontro-me confrontada com medos e preocupações que me levam a intervir nas brincadeiras das crianças, acreditando equivocadamente que estou a protegê-las. No entanto, cada vez mais sinto desconforto ao impor restrições excessivas e limitações que se encontram justificadas pela procura de uma garantia de segurança das crianças. Neto (2020) salienta a importância de o adulto reconhecer que é impossível extinguir o risco, pois é algo que se encontra implícito nas brincadeiras das crianças.

Encontra-se no cerne da questão: o aspeto central da atenção. Como posso oferecer experiências às crianças sem comprometer o seu direito de brincar e explorar? Com esta pergunta, surgiu a problemática de investigação: Em que aspeto a qualidade do espaço exterior e as atitudes, perceções e estilos de supervisão dos adultos afetam a forma como as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas? Desde o início, percebi que para encontrar respostas a estas questões era crucial ouvir e considerar as opiniões da equipa educativa da Sala 8 e da diretora pedagógica da instituição.

Antes de iniciar a exposição do conjunto teórico que sustenta esta investigação, gostaria de fazer referência à concepção de Thornton e Brunton (2014), para quem “the spaces are designed to allow each child, and each group of children, to have daily opportunities to play, to explore and discover, to communicate and to develop relationships.” (p.53). Esta perspectiva fortaleceu a minha análise das limitações presentes no brincar no espaço exterior e instigou a minha decisão de explorar esta área de investigação.

4.2. Revisão da Literatura

Este capítulo é estruturado pelo referencial teórico relacionado com a problemática abordada e tem como objetivo apresentar e esclarecer conceitos sobre a temática em apreço.

4.2.1. Brincar e (com) Risco na infância

Brincar assume-se como um comportamento de escolha livre, intrinsecamente motivado e dirigido pela criança, onde o foco principal é o próprio ato de brincar (Neto, 2020). Para Kishimoto (2010), o brincar é uma atividade voluntária, a mais significativa na rotina diária das crianças, que pode decorrer a qualquer momento e é iniciada e dirigida pelas próprias crianças. A autora também destaca que o brincar é crucial por ser através dele que a criança “se relaciona com a cultura da infância” (p. 1). Por outras palavras, quando a criança brinca, ela tem a oportunidade de tomar as suas próprias decisões, expressar os seus sentimentos e valores, conhecer-se a si, ao outro e ao mundo, demonstrar a sua individualidade e resolver problemas que encontra. Através do brincar as crianças exploram, imaginam, dedicam-se a interagir com objetos, pessoas e ações e correm riscos (Lino e Parente, 2018).

Porém, tendo em vista a proteção e segurança das crianças, frequentemente o risco é encarado como algo a ser completamente evitado e eliminado. O valor do brincar arriscado, que é crucial para o desenvolvimento infantil, é, pois, muitas vezes, negligenciado em prol de uma preocupação excessiva com a segurança das crianças (Gill, 2010). Este comportamento é caracterizado por envolver atividades físicas estimulantes, que apresentam um nível de incerteza e um possível risco de lesão. Pode ser categorizado da seguinte forma: “brincar com grandes alturas”, onde pode existir lesão associada a uma queda, nomeadamente enquanto se penduram a grandes

alturas, escalam, saltam de superfícies com algum grau de instabilidade, mantêm o equilíbrio em objetos elevados; “brincar a alta velocidade”, em que podem colidir com objetos e/ou pessoas; “brincar com ferramentas perigosas”, nomeadamente instrumentos de corte; “brincar perto de elementos perigosos”, como, por exemplo, piscinas, penhascos, de onde podem cair de lá ou para lá; “*rough-and-tumble*”, onde se podem magoar e/ou magoar outros; “brincar onde as crianças possam “desaparecer” da supervisão do adulto/perder-se em ambientes desconhecidos” (Sandseter, 2007).

Uma vez que o termo "risco" pode abranger vários significados dependendo do contexto, é crucial esclarecer o sentido que atribuo nesta investigação. A definição de risco não é fechada e varia de acordo com a perceção dos envolvidos, ou seja, aquilo que se assume como um risco para uma criança pode ou não ser assumido como risco para um adulto ou alguém com mais experiência (Barreiros, 2002). A maneira como os adultos supervisionam as crianças é influenciada pela sua interpretação do que pode ser considerado um risco ou não (Little & Wyver, 2008).

Nas sociedades contemporâneas, o risco assume uma conotação negativa, no entanto, torna-se essencial entender que o risco se encontra relacionado com a probabilidade de acidente, com os comportamentos, características e nível de compreensão da própria situação de risco do utilizador dos espaços e não com qualquer falta de prudência. (Barreiros, 2002)

Boholm (citado por Christensen & Mikkelsen, 2008) e Granjo (2006) relacionam o risco com a noção de incerteza e probabilidade, colocando-o como algo a ser superado e gerido. Embora muitas vezes o risco seja associado a perigos e preocupações, Granjo (2006) aprofunda a sua ideia salientando que “risco não é sinónimo de perigo. Risco, que nós utilizamos por vezes como uma forma fina de dizer perigo, é um conceito muito específico que traz consigo uma série de consequências. Traz consequências na forma como nós pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (p. 3). Já o conceito de perigo é aplicado a situações onde a probabilidade de dano é significativa, podendo resultar em ferimentos graves ou mesmo na morte. Enquanto o perigo é algo que pode causar um dano, o risco é a probabilidade de que esse dano ocorra.

De acordo com Adams (2002) (citado por Bento, 2017) o risco assume uma dimensão pessoal que varia conforme a avaliação que cada indivíduo faz das situações (levando em consideração as suas experiências e sua inclinação para enfrentar desafios). Não obstante, o mesmo autor salienta para o facto de o risco poder ser

encarado como um processo interativo, já que as experiências e as opiniões/sentimentos de outros podem afetar a avaliação que um determinado indivíduo faz de uma situação (Bento, 2017; Sandseter, 2010).

Também o conceito de segurança se encontra aqui interligado, na medida em que se relaciona com o risco na própria definição de segurança “entendida como a delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente. Ganhar segurança pressupõe prever condições de risco não comportáveis por um organismo e conduzir a orientação comportamental para níveis de acção aceitáveis” (Barreiros, 2002, p. 1).

Posto isto, pode-se aferir que um indivíduo se sente seguro quando possui capacidades para entender quais as suas possibilidades (ou não) de ação num determinado ambiente, construídas pela experiência, dependendo, por isso, esse sentimento, de segurança, do ambiente e de este ser ou não adequado às capacidades do indivíduo naquele instante. Por conseguinte, “a segurança depende da margem de prática e experiência concedida a cada criança” (Barreiros, 2002, p. 2).

Trazendo o foco para o brincar e para a liberdade na infância, Neto (2020) aborda a relação entre o risco e o desenvolvimento infantil, defendendo que é fundamental permitir às crianças o seu envolvimento em atividades que acarretem riscos controlados uma vez que estes contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Não menosprezando os riscos para as crianças, Gill (2010) e Neto (2020) mantêm presente a importância de uma visão equilibrada, fazendo referência, e saliento a distância de datas, a uma sociedade que se “intromete” em todos os aspetos da vida das crianças, restringindo brincadeiras, limitando-as em questões de liberdade e exploração do mundo físico e social, afetando as suas relações criança-criança e criança-adulto. Esta limitação prende-se com proibições em subir às árvores, envolverem-se na exploração de espaços naturais e de experimentarem desafios físicos com o pretexto de que estas experiências envolverem algum grau de risco.

É importante ressaltar que o risco na infância não se refere a colocar as crianças em algo desnecessário, mas sim a proporcionar oportunidades adequadas para que elas enfrentem desafios que estejam dentro dos seus limites de desenvolvimento e habilidades. Apesar de lhe fazer referência mais à frente nesta investigação, considero fundamental sublinhar o papel que os adultos assumem neste envolvimento. Estes desempenham um papel importante na busca de um equilíbrio entre proteção e autonomia, fornecendo supervisão adequada e orientação quando necessário, mas

também permitindo que as crianças assumam riscos calculados e aprendam com suas experiências.

Mais uma vez, a segurança volta a estar presente já que manter as crianças seguras implica que estas não assumam riscos e, por isso, não aprendam a avaliá-los nem como reagir quando se deparam com algo arriscado. Barnett (2010) sustenta esta ideia apoiando-se na premissa de que, se a sociedade impedir que as crianças experimentem o risco, dificilmente o irão compreender. É aqui que se cria um paradoxo no que diz respeito à relação entre a segurança e o risco, uma vez que, de acordo com Barreiros (2002), a única maneira segura de reduzir o risco é aprimorar as habilidades de ação, que se pode chamar de “consciência do risco”. Assim, para alcançar comportamentos com menos riscos, é essencial permitir margens mais amplas de risco.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Neto (2020) argumenta que o risco na infância permite que as crianças desenvolvam habilidades de avaliação e gestão de perigos. Ao depararem-se com situações desafiadoras e incertas, as crianças aprendem a identificar e avaliar os possíveis riscos, a tomar decisões e a agir de forma responsável para evitar consequências graves. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da resiliência das crianças, capacitando-as a enfrentar e superar desafios ao longo da vida. Destaca-se igualmente a importância de encontrar um equilíbrio entre proteção e autonomia, permitindo que as crianças vivenciem o mundo de forma segura, mas também desafiadora. É importante lembrar que a ação, a descoberta, a exploração dos limites e a exposição ao risco são elementos integrantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (Barreiros, 2002)

Reconhecer a importância do brincar com riscos no desenvolvimento e aprendizagem está ligada à valorização da capacidade das crianças de avaliar situações e decidir sobre as melhores estratégias a adotar (Smith, 1998). Muitas vezes, subestimamos as capacidades das crianças, presumindo que não são capazes de realizar certas tarefas ou compreender determinados conceitos. É essencial não deixar que o nosso instinto protetor impeça a confiança nas crianças, permitindo-lhes enfrentar desafios e lidar com problemas. Neto (2020) destaca a relevância de confiar nas habilidades das crianças e conceder-lhes responsabilidades gradualmente promovendo o seu desenvolvimento emocional e intelectual.

A suposta fragilidade das crianças é usada como justificação para uma intervenção excessiva, resultando na perda de oportunidades de aprendizagem experimental, o que, por sua vez, as torna mais vulneráveis (Gill, 2010), uma vez que a

experiência é um fator fundamental na determinação dos limites de ação em crianças pequenas. A oportunidade de experimentar contribui para aumentar a percepção das possibilidades de ação, para ampliar e adaptar o repertório motor. Um envolvimento seguro não implica ausência de risco, nem, portanto, que se procure eliminar os riscos existentes (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007), e isto, não somente pela sua inevitabilidade, mas também por fornecer(em) oportunidades valiosas de aprendizagem, resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades sociais, através da exploração, de desafios e da experiência de situações arriscadas.

Através da citação de Stevenson (1990), “The world is so full of a number of things”, Gibson (2003) enaltece a curiosidade intrínseca da criança sobre aquilo que a rodeia, salientando o papel do adulto, aprofundado no tópico 4.2.3., como auxiliar na jornada de descoberta e exploração, com vista à obtenção do máximo de benefícios e o mínimo de danos. Por aqui se conclui que promover um desenvolvimento seguro envolve limitar os riscos, não as próprias crianças.

4.2.2. Affordances

No seu dia-a-dia, o indivíduo tem a capacidade de reconhecer que o ambiente onde se encontra tem presentes elementos, acontecimentos e outros seres humanos que desempenham um papel importante e valoroso no que diz respeito às possibilidades que oferecem para as suas ações e/ou objetivos. Por outras palavras, os objetos, os eventos e as pessoas que se encontram num determinado ambiente exercem influência nas decisões e ações do ser humano, fornecendo recursos, oportunidades e desafios.

O termo *affordance* é utilizado por Gibson (1979) para descrever as referidas possibilidades de ação que o ambiente proporciona ao organismo, ou seja, o organismo reconhece as possibilidades ou impossibilidades de ação de acordo com as *affordances* do contexto.

Na mesma linha de raciocínio, Heft (2003) argumenta que o ambiente não se cinge a um espaço físico, mas antes a um conjunto de elementos que se encontram ligados e que moldam a forma como o indivíduo se comporta e interage com o mundo ao seu redor. O reconhecimento das *affordances* por parte do ser humano vai além da informação que se encontra disponível, pois, segundo Heft (1988), este tem consciência do significado funcional que as estruturas apresentam, ou seja, é capaz de interpretar essa informação disponível e de a perspetivar no sentido da sua utilidade.

Na verdade, de acordo com Clark & Uzzel (2002), é o observador que identifica as capacidades de ação alinhadas com as suas necessidades e interesses daquele momento. Essa percepção refere-se à capacidade de compreender como agir diante de certas condições ambientais específicas (Gibson, 1979). Heft (2003) acrescenta que a percepção é algo que se encontra num processo de mudança, alinhada com a evolução do ambiente. Contudo, este conceito revela alguma particularidade, uma vez que a percepção de funcionalidade é específica para cada indivíduo, mas também depende das características do ambiente.

Segundo Adolph (1995), a capacidade de perceber as *affordances* desenvolve-se desde cedo e essa percepção vai sendo ajustada à medida que a criança cresce e adquire outras capacidades motoras. Existem diversos fatores que influenciam a percepção das *affordances* em crianças, como: (i) a Idade, como influência na forma como as crianças percebem as possibilidades de ação no ambiente (Almeida et al., (2016); (ii) a Experiência, contribuindo para essa capacidade (Adolph, 1995); (iii) o Temperamento (Plumert e Schwebel, 1997); e (iv) o Nível de proficiência motora, com influência na própria percepção das *affordances* (Almeida et al., 2017).

Seguindo o princípio da individualidade das *affordances*, que deve ser reconhecido quando se considera a segurança infantil, o indivíduo, tal como referido, molda as suas ações baseando-se na percepção das possibilidades/impossibilidades de ação, o que implica a compreensão do envolvimento entre o ambiente, que se pode tornar facilitador ou dificultador de determinados comportamentos e o próprio sistema de ação do indivíduo. Nesta perspetiva, e abordando a relação recíproca entre a percepção e a ação, Cordovil e Barreiros (2014) referem que o ambiente, através destas ofertas de oportunidades, nos sugere agir de certa maneira, cabendo ao indivíduo a decisão de realizar ou não uma ação, bem como da forma como o fará se optar por realizá-la.

Posto isto, é perceptível que o conceito de *affordance* agrega tanto o ambiente quanto o indivíduo, tornando-se, por isso, único para cada pessoa de acordo com as suas diferentes características, resultando, por consequência, em respostas igualmente distintas (Sandseter, 2009). É defendido por Arlinkasari e Cushing (2018) que as reações que cada criança tem face às oportunidades de ação ressaltam as suas capacidades. Ademais, Palma (2008) destaca que o desenvolvimento do comportamento motor é moldado por essas mesmas oportunidades e que, para expandir o repertório motor das crianças é essencial que estas percecionem novas

affordances, quer com isto dizer que, dado que as necessidades e interesses das crianças estão em constante evolução, é crucial adaptar e/ou enriquecer o ambiente e as tarefas para acompanhar essas mudanças.

Neste sentido, Malaguzzi (1999) reforça a ideia de que, ao proporcionar às crianças mais oportunidades, as suas experiências e motivação se tornarão mais enriquecedoras e de maior intensidade. É, portanto, fundamental ter em consideração que as referidas oportunidades sejam diversas em termos de situação, recursos/materiais e em questões de interação criança-objeto, criança-criança e criança-adulto, permitindo que a criança se movimente, brinque, explore, salte e descubra as suas capacidades, promovendo o autoconhecimento, o conhecimento do outro e daquilo que a rodeia.

Enquanto a criança explora o mundo, poderá deparar-se com situações arriscadas e, no que diz respeito à segurança infantil, torna-se crucial ter em consideração não apenas a forma como a criança entende as oportunidades e os desafios que o ambiente lhe apresenta, mas também como os adultos - pais, *in loco parentis*, escolas, ambientes para além da escola - determinam o que se pode verdadeiramente revelar um ambiente de risco para a criança.

4.2.3. O papel do adulto no envolvimento das crianças em situações de risco

A redução das oportunidades de brincar no espaço exterior está, conforme destacado por Neto e Marques (citados por Neto, 2006), ligada ao vários obstáculos enfrentados pelas crianças nas suas rotinas, nomeadamente, a crescente imersão no mundo digital; a perda gradual da prática de brincadeiras de rua; o aumento do tráfego nas vias; a escassez de espaços abertos; o aumento da sensação de insegurança e da necessidade de proteção; a maior formalidade nas atividades escolares; a prevalência de atividades e jogos organizados; e a restrição da autonomia e liberdade de movimento.

Greenfield (2004) faz referência à postura dos pais e da sociedade, salientando que “in today’s society there appears to be an aversion to risk; yet, without risk-taking we do not reach our potential” (p. 1). De facto, e tal como defendem Neto (2020) e Gill (2010), a preocupação extrema no que diz respeito à segurança infantil pode originar num estilo parental averso ao risco e excessivamente protetor, onde os riscos se encontram amplificados. Por conseguinte, esta abordagem resultará certamente na

exclusão de experiências que envolvam qualquer tipo de risco, essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças (Neto, 2020).

De acordo com Neto (2006), estes elementos tornam-se limitadores de oportunidades de brincar ao ar livre, contribuindo para uma drástica redução de estímulos (lúdicos e motores) em ambientes informais na infância, que por sua vez, promovem um cenário de sedentarismo, acarretando consigo inúmeras questões de saúde infantil. (Neto, 2006).

Destacando a relevância do brincar e da exposição ao risco na infância, Gill (2010) faz referência aos aspetos sociais e culturais que moldam as oportunidades que as crianças têm para descobrir o que se encontra ao seu redor. O autor enfatiza como a cultura do medo, promovida pelas preocupações com a segurança e responsabilidade, tem a capacidade de restringir a autonomia e o crescimento saudável das crianças. Seguindo essa abordagem, Granjo (2006) explora o conceito de cultura de risco, sugerindo que “há certamente cultura de risco que será, ao fim e ao cabo, essa maneira de encarar as ameaças que nos odeiam e de nos convenceremos de que as controlamos pelo facto de as analisarmos e quantificarmos de forma probabilística” (p. 7).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, é pertinente destacar, que a questão da crescente insegurança e da necessidade de proteção das crianças é utilizada como forma de explicar a redução das oportunidades de brincar ao ar livre nos dias atuais, o que constitui um obstáculo que impede as crianças de se envolverem em atividades que envolvam qualquer tipo de risco e exploração (Neto e Marques, citados por Neto, 2006).

O crescente sentimento de insegurança por parte dos adultos tem levado a um aumento das medidas de segurança e de proteção em torno das crianças (Little & Eager, 2010), resultando em abordagens que passam pela restrição como uma “garantia” de segurança na tentativa de eliminar qualquer possível risco. Esta mentalidade, apelidada de “segurança excedente” por Buchanan (citado por Wyver et al., 2010a,b), destaca como as preocupações exageradas dos adultos e as medidas extremas de segurança podem impactar de forma negativa nas crianças, mais do que os próprios riscos, que intentem mitigar.

Desta forma, e segundo Wyver et al. (2010a,b), os esforços excessivos com vista a uma garantia de segurança, independentemente do seu custo, podem, ironicamente, expor as crianças a riscos desnecessários, restringindo a sua liberdade para brincar e desbravar o mundo, o que poderá ter um impacto prejudicial no bem-estar, no

desenvolvimento e na qualidade de vida das mesmas (Little & Wyver, 2008; Wyver et al., 2010b).

Surge da afirmação de Wyver et al. (2010b) uma reflexão interessante, sugerindo que, ao considerar o bem-estar e as próprias opiniões das crianças, a probabilidade de a segurança excessiva dominar as suas vidas diminui. Esta perspetiva convida-nos a pensar sobre a abordagem que adotamos em relação à segurança e a ponderar se, ao insistirmos numa procura constante de proteção, não estaremos a limitar as suas experiências e oportunidades de crescimento.

Gill (2010) segue uma mesma linha de pensamento, ao explorar a diferença que existe quando o debate sobre os riscos incide nas crianças como foco principal e não no adulto, sugerindo, à semelhança de Tomás & Gama (2011), que as práticas educativas são muitas vezes influenciadas e centradas nas interpretações e experiências do adulto, em detrimento das necessidades e perspetivas das crianças.

Desta feita, torna-se importante que os adultos reconheçam que o risco é impossível de eliminar, uma vez que está intrínseco no brincar das crianças e, portanto, segundo Neto (2020) e Gill (2010), é crucial encontrar um equilíbrio entre a liberdade, proteção e autonomia, permitindo que as crianças explorem, saiam da sua zona de conforto, que compreendam os seus limites e tenham a oportunidade de fazer escolhas independentes.

A presente abordagem faz ecoar o argumento de Barros (2015), que sustenta que a confiança, a autonomia e a resiliência são habilidades adquiridas de forma mais enriquecedora quando a decisão de enfrentar um desafio parte da própria criança e não é imposta pelo adulto, salientando o mesmo autor que as crianças têm a capacidade de ouvir o seu corpo diante de desafios e/ou situações arriscadas. Com efeito, se queremos "(...) proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (...)" (Silva et al., 2016, p. 97), é fundamental evitar uma supervisão excessiva, protetora e, sobretudo, restritiva das suas experiências. Caso contrário, conforme observado por Ball (2002) e Gill (2010), podemos gerar gerações de adultos incapazes de enfrentar os desafios do dia-a-dia por carecerem das habilidades e da confiança necessárias.

Neto (2015) reforça esta visão, argumentando, em face do contexto nacional, que, em vez de criar uma cultura superprotetora, devemos ensinar as crianças a lidar com a adversidade. O autor salienta ainda o quão valioso é o confronto para a

aprendizagem, descrevendo: “o confronto é uma forma preciosa de aprendizagem na vida humana. E nós estamos a retirá-los de tudo isso. Estamos a dar tudo pronto e não estamos a confrontá-los com nada” (p. 2). O pretendido não será responsabilizar os pais individualmente, mas, sim, destacar os padrões inquietantes que estão cada vez mais presentes e que afetam significativamente o crescimento e o bem-estar das crianças.

Na tentativa de compreender o aumento daquilo a que Gill (2010) apelida de “aversão ao risco”, este sugere que a crescente resistência em relação ao risco surge primordialmente da ausência de determinação coletiva para reconhecer que é fundamental que as crianças desenvolvam habilidades para lidar com situações arriscadas de forma independente. Esta hesitação é, para os pais, um efeito colateral das mudanças culturais e sociais e onde os educadores/cuidadores se veem presos num ciclo de culpa, enquanto a sociedade impõe uma regulamentação excessiva e uma institucionalização cada vez maior da infância.

Os adultos de hoje, que desempenham papéis de pais, educadores e cuidadores, parecem ter apagado as suas memórias de infância, tal é que não reconhecem a importância de proporcionar às crianças as mesmas experiências que outrora tiveram. Neto (2023) deixa em aberto a questão “Como podemos superar o medo que impede os adultos de deixarem as crianças brincarem livremente?” (p. x).

O mundo alterou-se e com o passar dos anos os medos dos adultos foram sendo acumulados em torno dos conceitos de segurança, proteção e monitorização excessivas das crianças. Na realidade, Neto (2023) salienta que, atualmente, não existem mais perigos do que na época em que os agora adultos eram crianças, ainda que existindo mais carros a circular e uma urbanização que carece de oportunidades para as crianças brincarem e serem mais ativas. Existe, sim, uma constante exposição a notícias negativas através dos meios de comunicação sobre incidentes que envolvem crianças, contribuindo para um aumento do medo e da proteção das crianças por parte do adulto.

Posto isto, é importante assegurar que a ansiedade sentida pelo adulto nas situações arriscadas não comprometa a experiência do risco. Contudo, os adultos que proporcionam e/ou apoiam experiências que são consideradas perigosas atualmente são, muitas vezes, rotulados de irresponsáveis, o que se reflete num padrão de intervenção cada vez maior na tentativa de reduzir os riscos, mesmo que isso comprometa as experiências de infância (Gill, 2010).

No que aos educadores/as diz respeito, estes ao autorizarem que a criança se envolva em situações arriscadas estão a assumir um risco próprio, enfrentando muitas

vezes a pressão de alguns pais que esperam que a educação seja completamente livre de riscos. Nesse seguimento e, de acordo com Gill (2010), se os educadores/as assumirem como sua principal responsabilidade a de devolver a criança aos pais sem nenhum incidente, certamente que o estímulo dado à criança para explorar, experimentar e sair da sua zona de conforto será mínimo.

Em relação ao ambiente escolar, este deve procurar resistir à tendência superprotetora e investir numa filosofia que promova a resiliência, tal como enfatiza o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011), na tentativa de promover “uma cultura onde a consciência risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade” (p. 292). Para Neto (2020), “as dinâmicas do risco na escola” ajudam as crianças a superar os medos presentes nas famílias e na comunidade, acrescentando que através do brincar e de preferência ao ar livre, as crianças tornam-se mais saudáveis tanto fisicamente como mentalmente.

Quando Malaguzzi (1999) argumenta que as motivações e as experiências das crianças são enriquecidas quando lhes oferecemos mais possibilidades, salienta para o facto de isso implicar ter em consideração quais os objetivos, as situações, os recursos e as interações que estão disponíveis. Somando à ideia, Lester e Russel (2010) destacam a importância da criação desses ambientes tanto físicos como sociais para oferecerem uma certa imprevisibilidade, flexibilidade, segurança e até mesmo riscos ao brincar.

Por fim, e tendo em conta o abordado no presente tópico, reconhece-se que “o único meio seguro para a redução do risco é o afinamento das capacidades de acção (Barreiros, 2002, p.2), em conjunto com uma maior compreensão das capacidades de acção das crianças e da avaliação das situações por parte do adulto, auxiliando-o a identificar quais os elementos de risco presentes, possibilitando que as crianças continuem a explorar o mundo. Torna-se por isso relevante encontrar um equilíbrio, como enfatiza Harper (2017), entre as práticas e o desenvolvimento saudável das crianças. O autor utiliza a metáfora de uma balança para ilustrar o contraste, sugerindo que, nas últimas décadas, a balança tem pendido excessivamente para o lado das práticas superprotetoras em detrimento do desenvolvimento. O objetivo prende-se com alcançar um equilíbrio entre risco e segurança, onde o desenvolvimento saudável da criança é encarado como primordial.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Feito este breve enquadramento temático sobre a temática apreciada, torna-se fundamental apresentar e definir os métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados selecionados para a condução da investigação.

4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Conforme sugerido anteriormente, em consonância com a problemática identificada, a presente pesquisa visa abordar as seguintes questões fundamentais: Qual a perceção e os estilos de supervisão da equipa educativa perante o envolvimento da criança com o risco no espaço exterior? e Que impacto têm a qualidade desse espaço e as atitudes dos adultos na forma como as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas?

Com base nestes questionamentos, os objetivos principais da pesquisa são:

- (i) Identificar as perceções da equipa educativa e da Diretora Pedagógica acerca do risco em ambiente exterior no JI;
- (ii) Identificar os estilos de supervisão da equipa educativa em ambiente exterior no JI;
- (iii) Compreender de que forma as perceções e os estilos de supervisão da equipa educativa sobre o risco influenciam a sua atuação perante as brincadeiras das crianças no espaço exterior do JI;
- iv) Analisar o comportamento de risco das crianças face às *affordances* do espaço exterior.

4.3.2. Natureza do estudo

Em relação à metodologia adotada para a presente investigação, e considerando os objetivos acima explanados, bem como o interesse em investigar “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2003, p. 32), a mesma incide num **estudo de caso**.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso é um método que implica recolher, analisar e interpretar dados e pode adotar métodos qualitativos ou quantitativos. No presente estudo foi escolhida uma **abordagem mista**, que combina ambos os métodos e, tal como referem Moran-Ellis et al. (2006), envolvendo, como

adiante se demonstrará, a triangulação de dados por diversas abordagens. As pesquisas qualitativas e quantitativas foram utilizadas como métodos complementares na presente investigação. Por um lado, a recolha de dados quantitativos possibilitou uma análise de forma mais sistemática e, por outro lado, com menos destaque pelos dados estruturados, os dados qualitativos proporcionaram uma interpretação mais aprofundada dos comportamentos, motivações e crenças.

4.3.3. Participantes

O estudo contou com a participação de 22 crianças, 9 de sexo masculino e 13 de sexo feminino, **com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos**, que integravam o grupo acompanhado durante a PPSII. Tanto a equipa educativa da sala como a Diretora pedagógica da instituição foram igualmente envolvidas no estudo, uma vez que um dos objetivos definidos se concentra na postura que o adulto adota para com as crianças em situações de risco no espaço exterior.

4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados, Ketele e Roegiers (1999) afirmam que a recolha de dados é um processo que visa obter informações tendo por base diversas fontes, com o intuito de chegar a um novo nível de conhecimento. Partindo deste pressuposto, procurei utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

(i) a **Observação direta**, que permite conhecer determinadas situações que ocorrem num contexto específico (Máximo-Esteves, 2008); a **Observação direta participante, caracterizada** por Rodriguez et al. (1999) como um método interativo de recolha de informação que requer implicação do investigador nos acontecimentos que está a observar. Nesta investigação, assumindo assim um papel mais ativo, quando solicitado pelas crianças, utilizei esta técnica em diferentes momentos de brincadeira no exterior; e, em determinadas situações, a **observação direta não participante**, recolhendo os dados sem intervir de forma direta no que estava a acontecer. Esta técnica foi a mais frequente ao longo da investigação, dado que considerei apropriado adotar uma abordagem não tão interventiva durante as atividades, permitindo a observação dos comportamentos das crianças e dos adultos de forma espontânea e sem interferências.

Posto isto, foram adotadas como variáveis, na ótica de observação, a observação da equipa educativa em contexto real e a observação real do comportamento da criança, durante (notas de campo) e após (registos de observação) a prática profissional supervisionada (cf. Anexo K), de acordo com as categorias definidas por Sandseter (2007): brincar com grandes alturas; brincar a alta velocidade; brincar com ferramentas perigosas; brincar perto de elementos perigosos; *rough-and-tumble*; brincar onde as crianças possam “desaparecer”/perder-se. Os registos posteriores à PPSII surgem da necessidade de realizar uma observação

(ii) **Registos escritos (notas de campo)**, como técnica de recolha de dados que enriquece a observação, permitindo-me registá-las e posteriormente refletir, compreender e analisar os acontecimentos observados, pois trata-se de um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150);

(iii) **Registos fotográficos**, captados com o devido consentimento das famílias (cf. Anexo F) e que me permitiram registar momentos em que as crianças se envolviam em situações de risco, servindo de suporte aos registos escritos;

(iv) **Inquéritos por questionário, aplicados de forma digital, tendo como base o MLO (*Movement and Learning Outside*)**, realizado à equipa educativa da Sala 8 e à Diretora pedagógica da instituição, e o PSAPQ (*Parent Supervision Attributes Profile Questionnaire*), realizado apenas à equipa educativa de sala, ambos utilizados com o objetivo de adquirir informações significativas sobre um objeto específico de estudo (Minayo & Costa, 2018).

O inquérito base MLO faz parte de um projeto Erasmus + "Movement and Learning Outside" e tem como objetivo avaliar a perceção dos professores e responsáveis sobre o uso que as crianças dão aos espaços exteriores.

O PSAPQ é composto por 29 itens distribuídos por quatro subescalas, sendo elas: “proteção” (9 itens), “supervisão” (9 itens), “tolerância ao risco” (8 itens) e “acaso” (3 itens). As respostas são dadas através da escala de *Likert* de 5 pontos (1= Nunca; 2= Raramente; 3= Repetidamente; 4= A maioria das vezes e 5= Sempre). Posteriormente, para encontrar uma pontuação para cada subescala obtém-se a média das pontuações dos itens, onde os valores que se obtêm indicam várias dimensões de supervisão.

Foi igualmente utilizado o instrumento de recolha de dados adaptado dos questionários AHMED - *Affordances in the Home Environment for Motor Development*,

no sentido de caracterizar os espaços da instituição (cf. Anexo I). Este instrumento assume como propósito principal ser uma ferramenta de avaliação da qualidade/quantidade de oportunidades de estimulação motora no ambiente familiar. Para esta investigação foi adaptado para o ambiente escolar, com o objetivo de dar a conhecer ao leitor os espaços da instituição através da sua caracterização.

Assim mesmo, e mediante a aplicação destes questionários, visou-se perceber as perceções acerca do risco, a caracterização dos espaços da instituição e o perfil dos adultos na supervisão de situações de risco no espaço exterior. Para isso e de acordo com Meirinhos & Osório (2010), as questões iniciais revelaram-se fundamentais para a procura de dados e posteriores conclusões.

(v) a **Análise documental** que serviu “para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Desta forma, permitiu-nos consultar “literatura científica relativa ao objeto de estudo” para posterior “exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 38), apoiando e enquadrando os resultados do estudo, tendo em consideração os referenciais teóricos.

Os resultados obtidos foram posteriormente tratados a partir da **análise de conteúdo**, tanto das respostas dadas pela equipa educativa e Diretora Pedagógica aos diferentes questionários aplicados quanto das notas de campo relacionadas com a investigação. A análise de conteúdo é um método sistemático para estudar produtos escritos e orais, através da utilização de abordagens objetivas para descrever o conteúdo dessas comunicações, possibilitando organizar a informação em áreas de interesse específicas (Quivy & Campenhoudt, 2019). Já Amado (2013) descreve a análise de conteúdo como uma técnica versátil, ajustável e fundamental, porém rigorosa, que oferece várias direções analíticas e de interpretação.

Prossegui, portanto, com a **triangulação dos dados**, recolhendo toda a informação e procedendo ao seu cruzamento com a teoria mobilizada, por forma a garantir uma maior validade da investigação, pois, segundo Vasconcelos (2016), “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85).

4.3.5. Procedimentos éticos

Para além disso, e de modo a garantir as questões éticas, considerei fulcral elaborar um roteiro ético que espelhasse os princípios pelos quais guiei a minha prática

(cf. Anexo E). O roteiro ético foi baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011) e também nos Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com crianças.

Em relação às crianças, procurei assegurar o seu bem-estar, tendo em consideração as suas necessidades e interesses. Não explicitarei diretamente ao grupo os objetivos da pesquisa, tendo, no entanto, respondido às questões que me iam sendo colocadas quando realizava registos perto das crianças.

No que diz respeito à equipa educativa e à Diretora Pedagógica partilhei os objetivos da investigação em conversas informais, adotando uma postura de respeito e cooperação.

Também a confidencialidade dos dados de todos os participantes no estudo esteve assegurada ao longo de todo o processo, tanto na utilização de iniciais na referência aos nomes das crianças quanto na codificação da instituição. Quanto à captura de fotografias e à participação das mesmas no estudo, obtive a autorização por parte das famílias através de um consentimento informado, passível de, em qualquer instância, ser retirado.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Este tópico destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos utilizados, acima descritos, com recurso à versão portuguesa dos inquéritos de base MLO (*Movement and Learning Outside*) e PSAPQ (*Parent Supervision Attributes Profile Questionnaire*), bem como a dados de observação (notas de campo, registos de observação e AHMED).

4.4.1. Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior

De forma a desencadear a investigação, comecei por conhecer, através do inquérito MLO, as conceções da equipa educativa e da Diretora pedagógica da instituição relativamente ao risco, consciente de que as perceções acerca deste conceito exercem influência nas crenças/comportamentos (Harper, 2017), e nas oportunidades dadas às crianças para que estas se envolvam em brincadeiras que impliquem riscos (Stephenson, 2003; Sandseter, 2012; Little, Sandseter, & Wyver, 2012), revelando-se importante considerar como estas ideias moldam as práticas educativas.

4.4.1.1. Concepções da equipa educativa e da Diretora Pedagógica relativamente ao risco

Em relação à primeira pergunta “Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio na rua?”, a resposta dos três elementos foi unânime. A falta de exposição das crianças a situações de risco é parcialmente explicada pelas inquiridas devido a vários desafios que dificultam a promoção desse contacto. O maior impedimento identificado pela equipa educativa e pela Diretora pedagógica refere-se à escassez de infraestruturas de qualidade.

A segunda e quinta questão encontram-se, a meu ver, interligadas uma vez que o foco é o brincar na rua e a sua relação com as políticas da instituição. Com efeito, no que toca à segunda questão “Existem regras na política da escola que não permitam que as crianças brinquem na rua?”, o não das três inquiridas vai ao encontro da observação que foi sendo realizada no decorrer da prática, uma vez que as crianças brincam diariamente no recreio e, durante o tempo de intervenção, foram várias as saídas ao exterior da escola. Já na quinta questão que teve como intuito compreender se “Existe alguma política interna na sua escola sobre brincar na rua?”, as respostas foram díspares. A educadora Cooperante e a Diretora Pedagógica referem que a instituição adota uma política interna sobre o brincar na rua, no entanto, a Auxiliar de ação educativa refere que não. O RI e o PE não fazem qualquer referência ao brincar nem mencionam o recreio, o que me leva a concluir que, de facto, não é adotada nenhuma política sobre o referido.

Relativamente à terceira pergunta “Deve-se permitir que as crianças brinquem à chuva?”, as três inquiridas responderam afirmativamente. Contudo, nesta linha de ideias, considero interessante apresentar registos de observação nos quais isso não se verifica:

“As crianças calçam as galochas porque esteve a chover e o piso está molhado. Vestem os casacos e vão, em fila, para o recreio. Quando chegam ao recreio, o B. e a J. correm para uma poça e chapinham na água. A educadora cooperante pede-lhes para não o fazerem e o B. e a J. brincam perto da poça.” (*Nota de campo n.º 38, registo 2 do dia 5 de janeiro de 2024*)

“Estamos no recreio. As crianças estão vestidas com casacos impermeáveis, algumas com gorro e com galochas. Começa a chover

com pouca intensidade. As educadoras e auxiliares presentes no recreio pedem às crianças que se coloquem debaixo do toldo. Poucos instantes depois voltam para as salas.” (*Nota de campo n.º 41, registo 2 do dia 12 de janeiro de 2014*)

“Após o almoço, momento em que as crianças brincam no espaço exterior, as mesmas são distribuídas pelas salas, uma vez que está a chover, e lá permanecem até à hora de regressarem às suas respetivas salas” (*Nota de campo n.º 45, registo 2 do dia 22 de janeiro de 2024*)

Contrariamente à questão anterior, onde as respostas não espelham a realidade, as respostas afirmativas à quarta pergunta “Deve-se permitir que as crianças brinquem na rua em dias frios?” vão ao encontro do que acontece de facto na instituição, onde, mesmo nos dias mais frios, as crianças vestiram os casacos, gorros e luvas e se dirigiram para o espaço exterior.

A sexta questão incide sobre o que motiva as adultas inquiridas a deixar as crianças brincar na rua e, neste caso, as mesmas colocaram como mais relevante as suas próprias crenças, bem como o *Curriculum* escolar. Neste caso, a equipa educativa refere que o que tem mais influência na decisão de dar oportunidade às crianças de brincar está relacionado com as suas convicções. Por outro lado, a Diretora Pedagógica refere orientar a sua prática pela oportunidade de experiências oferecidas às crianças.

A sétima questão “Na sua opinião e relativamente à sua escola, as crianças passam tempo suficiente a brincar na rua?” obteve a resposta “sim” das três inquiridas. Através do instrumento de recolha de dados AHMED (cf. Anexo I) é possível verificar que as crianças, mais especificamente as crianças da Sala 8, passam entre 7h30 a 10 horas semanais no recreio, o que equivale a 1h30/2h por dia distribuídas entre o tempo antes do almoço e pós-almoço que antecede o regresso à sala.

Em relação à oitava questão, as respostas foram variadas. Procurou-se saber através de adjetivos, aquilo que cada inquirida considerava que as crianças se tornam quando brincam na rua. As hipóteses mais votadas foram: (iv) “Criativo” (por enfrentar adversidades) e (vi) “Sociável” (por interagir com outros). Já (v) “Independente”, (viii) “Capaz de aprender” e (ix) “Feliz” foram as opções não escolhidas.

A pergunta nove “Qual das infraestruturas abaixo mencionadas pensa ser importante para as crianças brincarem na rua?” destaca-se pela quantidade de opções de resposta, nomeadamente, infraestruturas para trepar/escalar, escorregar, saltar,

baloçar, de equilíbrio, sítios para esconder, para sentar e de reunião e para “*rough-and-tumble*” e pela ausência de escolha de um dos elementos (fogo). Entre todas as hipóteses, apenas o fogo não foi escolhido por nenhuma das adultas. Neto (2024) alerta justamente para este aspeto, defendendo que o brincar arriscado, desde que com supervisão adequada, é passível de acontecer em grandes alturas, nomeadamente subir às árvores, mas também, com ferramentas e elementos considerados perigosos, como, neste caso, o fogo.

Esta pergunta é passível de uma maior elaboração na sua discussão. A areia, as características naturais e as infraestruturas para trepar e de equilíbrio foram selecionadas pelas três inquiridas como infraestruturas fundamentais para o brincar, tal como referido na pergunta. Contudo e apesar da instituição possuir, de facto, todas estas infraestruturas mencionadas, nomeadamente uma caixa de areia, árvores, postes, uma vedação de madeira e escadas (cf. Anexo I), não é dada às crianças a oportunidade de as explorarem.

Os registos já referidos ao longo deste trabalho (secção 4.1.) fazem precisamente referência ao mencionado, bem como a seguinte nota de campo:

“A J. e o P. estão perto da caixa de areia. Esta encontra-se coberta por um plástico. Uma das pontas do plástico está virada para cima e a J. consegue tocar na areia. A O. Intervém dizendo: “J. e P. não quero ninguém a mexer na areia, vão brincar para outro lado”. Posto isto, dirijo-me à Pr. (auxiliar de ação educativa) e questiono-a sobre a presença da caixa de areia. A Pr. refere que a caixa está interdita para as crianças não espalharem a areia”. (*Nota de campo n.º 22, registo 2 do dia 10 de novembro de 2023*)

Por fim, e em relação à atitude que adotam quando supervisionam situações de brincar no espaço exterior (“apoia”, “é restritivo”, “participa”, “encoraja o risco”, etc.), a Diretora Pedagógica refere que encoraja o desafio estimulando a observação da Natureza e apelando à resolução de conflitos. Já a equipa educativa faz referência ao apoio e encorajamento como algo que caracteriza a sua supervisão, mencionando a educadora cooperante os riscos calculados e a auxiliar de ação educativa, a diferença entre risco e perigo, afirmando ainda participar nessas mesmas situações de brincadeira.

Seguidamente, através da observação da equipa educativa em contexto real, revelou-se fundamental fazer uma comparação da postura que a mesma adota com a perceção que tem sobre o risco.

Ao longo da PPSII, tal como espelham os registos apresentados no presente trabalho, a equipa educativa revela adotar uma abordagem bloqueadora quando intervém nas brincadeiras, no sentido de impedir a ação das crianças. A par desta ideia encontra-se o seguinte registo:

“O G. está a brincar perto do canteiro de uma das árvores do recreio. A educadora chama-o a atenção e diz: “G. sai daí que ainda alguém se magoa”. O G. sai do canteiro com um pau na mão. Vai ter com o B. que corre para o canteiro à procura de outro pau. Enquanto o B. procura, a auxiliar diz ao G. “Dá cá esse pau que ainda magoas alguém”” (Registo de observação nº 7 do dia 14 de março de 2024)

Constata-se, nesta situação, uma eliminação de materiais associados a riscos, neste caso os paus, sublinhando-se de forma implícita que se algo pressupõe algum risco é melhor suprimi-lo. Embora a equipa educativa reconheça a importância e os benefícios do brincar, ainda existem limitações nas brincadeiras das crianças mesmo que a equipa assuma que adota uma postura de apoio e que encoraja o risco de forma não restritiva.

4.4.1.2. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior

A observação real do comportamento das crianças começou de forma não-estruturada e exploratória no decorrer da PPSII, evoluindo de maneira a tornarem-se mais concretas, em relação à investigação, resultando em registos posteriores à PPSII (cf. Anexo K.), de acordo com as categorias anteriormente explicitadas: “brincar com grandes alturas”; “brincar a alta velocidade”; “brincar com ferramentas perigosas”; “brincar perto de elementos perigosos”; “*rough-and-tumble*”; “brincar onde as crianças possam “desaparecer”/perder-se” (Sandseter, 2007),

Através das observações foi possível perceber que a “brincadeira de risco” (Sandseter, 2007) mais frequente é trepar/escalar. As crianças sobem aos postes, às árvores, às vedações ou a outras coisas que possam escalar, como é possível verificar através das seguintes notas de campo:

“O P. está a trepar a um dos postes que serve de suporte ao telheiro. A educadora chega perto dele e diz: “Sai daí P., não quero ninguém desse lado”” (Registo de observação nº 1 do dia 12 de março de 2024)

“A Sw. Vai buscar um pneu e trá-lo para perto da palete que se encontra no chão para cobrir o canteiro de uma das árvores. Coloca o pneu em cima da palete e tenta subir à árvore. É advertida pela O. (auxiliar de ação educativa) que diz: “Não se pendurem nas árvores”” (Registo de observação nº 3 do dia 14 de março de 2024)

“A F. está a tentar trepar o poste. Consegue chegar até uma certa altura e diz olhando para mim: “Quero ir mais alto”. À medida que o diz, desce do poste e vai buscar um pneu que encosta ao poste. Sobe para o pneu e trepa o poste. Enquanto se prepara para descer, o pneu cai e a F. desliza pelo poste até chegar com os pés ao chão. A educadora aproxima-se e diz: “F., vai brincar para outro lado que ainda te magoas”” (Registo de observação nº 4 do dia 14 de março de 2024)

Estão registadas nas mesmas notas de campo as dificuldades que as crianças têm em aumentar o nível de desafio quando tentam modificar as suas ações. As crianças, quando descobrem novas *affordances*, são advertidas pelos adultos que tendem a limitar o uso alternativo dos equipamentos.

Em relação a brincadeiras que envolvam alta velocidade, as observações espelham esses momentos como algo entusiasmante, por exemplo, correr atrás de outra criança, correr de mãos dadas ou atrás de uma bola. Um dos registos reflete o mencionado:

“A M.J., S., E. e F. estão a correr de mãos dadas atrás do A. e do P.. A S. cai mas rapidamente se levanta e corre para acompanhar a M.J., a E. e a F.” (Registo de observação nº 2 do dia 12 de março de 2024)

Relativamente às brincadeiras de lutas, a utilização de paus nesses momentos e a brincadeira de luta livre era algo recorrente entre as crianças que participaram no estudo.

“O P. e o A. estão a brincar às lutas. A educadora está de pé a observar. O G. junta-se à brincadeira com um pau que recolheu no recreio e a educadora intervém: “Olha, isso não”” (Registo de observação nº 5 do dia 14 de março de 2024)

“O A. Está deitado no chão. O G. e o B. deitam-se em cima dele. O A. tenta levantar-se, mas não consegue. Rebola para o lado e consegue sair. Levanta-se e começa a correr. A educadora tem a seguinte reação: “Cuidado B., podes magoar o A.”” (Registo de observação nº 6 do dia 14 de março de 2024)

Conforme mencionado por Neto (2015), “a luta, a corrida e perseguição, são comportamentos ancestrais que as crianças têm de viver na infância e que são essenciais para o crescimento. A apropriação do território, a noção de lugar, o medir forças de uma forma saudável, o brincar a lutar” (p.5). No entanto, a luta neste contexto tende a ser encarada pelos adultos como um risco que poderá levar a algo prejudicial e, por conseguinte, as crianças não conseguem continuar as suas brincadeiras de luta e perseguição (Gill, 2007).

Salienta-se que não foram feitos registos no quadro das categorias “brincar com ferramentas perigosas”, “brincar perto de elementos perigosos” e “brincar onde possam “desaparecer” /perder-se”, uma vez que não se verificaram essas situações.

4.4.1.3. O papel da equipa educativa no envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior

A equipa educativa deve encontrar o equilíbrio na supervisão das crianças e permitir-lhes que cresçam e desenvolvam a sua independência. Através da aplicação da versão portuguesa do PSAPQ (Andrade et al., 2013) (cf. Anexo H), pretendeu-se investigar as abordagens da equipa educativa em relação ao perfil de supervisão e proteção das crianças do seu grupo enquanto brincam no espaço exterior.

A versão inicial do questionário elaborado por Morrongiello & House (2004) continha um maior número de itens por subescalas do que a versão atual. Posteriormente, Morrongiello e Corbett (2006) reorganizaram os itens em quatro subescalas: “proteção”, “supervisão”, “tolerância ao risco” e “acaso”. A versão utilizada na presente pesquisa é adaptada e traduzida para língua portuguesa, intitulando-se “Questionário do Perfil de Atributos de Supervisão Parental” (Andrade et al., 2013).

As respostas foram dadas através da escala de *Likert* de 5 pontos, onde 1 corresponde a “Nunca”, 2 a “Raramente”, 3 a “Repetidamente”, 4 a “A maioria das vezes” e 5 a “Sempre”. De forma a expor as respostas e agrupá-las, encontra-se no Anexo J, a tabela de Reorganização do PSAPQ nas suas diferentes subescalas, tabela esta que contém as pontuações de cada resposta, bem como a média das pontuações dos itens separadas por Educadora e Auxiliar de Ação Educativa.

A seguinte tabela ilustra as médias agrupadas de cada subescala que mereceram análise:

Tabela 1. Média das subescalas (PSAPQ)

Escalas	Média das subescalas
Proteção (9 itens)	3,33
Supervisão (9 itens)	3,71
Tolerância ao risco (8 itens)	4,32
Acaso (3 itens)	2,17

A tabela 1 mostra que, das quatro dimensões do questionário, a dimensão de “tolerância ao risco” reflete a média mais elevada, seguida da dimensão de “supervisão”. De referir que, a dimensão de “supervisão” é a que apresenta uma maior dispersão em relação às respostas das duas inquiridas (cf. Anexo J). A dimensão de “proteção”, apesar de apresentar uma média inferior, revelou uma maior aproximação das respostas. A dimensão “acaso” é a que apresenta a média mais baixa.

A auxiliar de ação educativa apresentou uma pontuação mais alta no perfil de “supervisão”, em relação à Educadora cooperante, o que corresponde a uma maior vigilância por parte da mesma. O facto de as pontuações serem mais elevadas nos perfis de “tolerância ao risco” permite evidenciar uma equipa mais tolerante ao risco.

A escala da “tolerância ao risco” (8 itens) e do “acaso” (3 itens) são as que apresentam uma maior concordância nas respostas, existindo uma visão comum, onde acreditam que o acaso pode estar ligado ao facto de as crianças poderem ou não se magoar, e não ao azar, permitindo que as crianças corram pequenos riscos se a

situação for muito divertida e referindo que deixam sempre as crianças tomarem as suas próprias decisões.

Os resultados obtidos indicaram que os perfis de supervisão são mais influenciados por características individuais do adulto e pelas suas próprias crenças, e não tanto pelas características individuais das crianças e do contexto social, uma vez que, aplicado o questionário à equipa educativa de uma mesma sala de uma instituição, as respostas foram díspares em muitos dos itens.

Posto isto, embora a equipa educativa reconheça os potenciais benefícios que decorrem das experiências de risco, estes não se apresentam como motivos suficientemente convincentes para levar a equipa a adotar e incentivar atividades desafiadoras. Assim, é possível afirmar que os medos e as ansiedades da equipa entram em conflito com aquilo que estas consideram importante para as crianças, resultando numa tentativa de evitar/restringir brincadeiras arriscadas.

4.5. Síntese dos resultados

Após a análise dos dados acerca das conceções dos adultos inquiridos sobre o risco e os perfis de supervisão, e depois de ter sido apresentada uma observação real do comportamento das crianças, torna-se relevante compreender de que modo todas estas variáveis influenciam a liberdade de ação das crianças quando se encontram no espaço exterior.

Conforme discutido por Stephenson (2003) e Sandseter (2009b), a forma como os adultos encaram e lidam com o risco afeta diretamente as oportunidades que oferecem às crianças de se desafiarem.

Para que uma supervisão se torne eficaz, é necessário equilibrar o incentivo dado pelo adulto (atitude na qual a equipa educativa e Diretora pedagógica se reveem) para que a criança explore, enquanto desencoraja comportamentos que possam representar riscos (Andrade, Carita, Cordovil & Barreiros, 2013). Nesse ponto de vista, os adultos assumem um papel fundamental no que diz respeito à segurança das crianças, porém, por se debaterem entre permitir que as crianças explorem e protegê-las, acabam por limitar as suas oportunidades de experimentarem riscos e desafios (Sandseter, 2013).

Ao longo da PPSII, verifiquei que as intervenções das adultas, enquanto as crianças brincavam, raramente continham encorajamento. A análise dos dados permite

constatar que a postura adotada pela equipa educativa em situações de risco é restritiva em termos de espaços e materiais, procurando a segurança através desses condicionamentos.

O espaço exterior da instituição é utilizado pelas valências de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), porém, quando brincam no recreio, as crianças não têm permissão para utilizar todo o espaço exterior. Não existem barreiras físicas a dividirem o espaço, no entanto as crianças do JI só podem ocupar metade do espaço disponível mesmo quando o restante espaço não está a ser utilizado. Assim, estão restritas certas zonas do recreio, privando as crianças de desafios e riscos essenciais para o seu desenvolvimento, através da limitação da sua liberdade de ação.

A qualidade das infraestruturas da instituição constitui para a equipa educativa e para a Diretora pedagógica a principal barreira ao brincar na rua, e se, por um lado, posso assumir que o espaço exterior carece de *affordances*, por outro, a maioria das que inclui encontra-se condicionada, como é o caso da caixa de areia, dos postes e das árvores. Como discutido por Eager & Little (2011), é crucial ter em mente que, ao reduzir o risco numa determinada situação, podem expor-se inadvertidamente as crianças a riscos ainda maiores noutras circunstâncias.

Posto isto, torna-se relevante referir que os perfis de supervisão, debatidos através da utilização do PSAPQ como inquérito de base, são determinados pelas decisões de quem supervisiona, em relação aos comportamentos de risco das crianças, sendo impactados por diversos fatores. Portanto, é necessário considerar a interação desses perfis com diferentes variáveis. De acordo com Mize et al. (1995), as crenças de quem supervisiona, referidas pela equipa educativa como aquilo que mais a motiva para oferecer às crianças a oportunidade de brincar no exterior, tem impacto na qualidade da supervisão enquanto estas brincam, podendo condicionar/encorajar determinadas brincadeiras. Se por um lado as adultas percecionam o risco como algo benéfico para as crianças, por outro tendem a limitar que as crianças tenham contacto com o mesmo.

Na mesma linha de pensamento, e através da observação do comportamento real das crianças, verifica-se que, tal como argumentam Brussoni et al. (2012), as crianças demonstram compreender os seus limites e, por isso, ajustam o nível de desafio das suas brincadeiras de acordo com o que as deixa confortáveis.

A análise de dados mostra que as crianças participantes do estudo requerem a liberdade de explorar o espaço exterior e de enfrentar desafios e, por isso, torna-se

essencial oferecer-lhes ambientes enriquecedores que estimulem as suas capacidades sem restringir as suas brincadeiras.

Este é um ponto fulcral, uma vez que o comportamento que o adulto adota e a sua postura em relação ao envolvimento das crianças com o risco podem promover ou restringir determinadas brincadeiras. Partindo deste ponto, considera-se que num espaço pensado para e com as crianças e na presença de um adulto que apoia e encoraja, tendo estes fatores em consideração os interesses, necessidades e características das crianças, estas sentir-se-ão capazes de enfrentar desafios, de se desafiarem. Em jeito de análise, a investigação salienta a postura do adulto e a qualidade do espaço exterior como fatores que influenciam o envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior, a par de outros (características/capacidade motora/confiança/experiências da criança) que se revelam importantes, mas não condicionantes se os fatores postura e qualidade do espaço assumirem um papel preponderante.

5. CONTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | " | | "

O presente capítulo tem como objetivo analisar o percurso feito nas práticas profissionais supervisionadas I e II, realizadas nas valências de Creche e JI, respetivamente, considerando a dimensão individual e coletiva na análise do processo vivido e dos contributos para a construção da minha identidade profissional. Segundo Júnior (2010), é através do processo de reflexão que nos vemos capazes de analisar criticamente o que está por nós a ser experienciado. O mesmo autor enfatiza a importância de estar ciente das situações para que, dessa forma, possamos enfrentá-las com mais confiança, à procura do desenvolvimento pessoal e profissional.

Sarmiento (2009) defende que “a identidade corresponde a uma construção inter e intra pessoal (...) [que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Nessa mesma perspetiva, assumo que as práticas pedagógicas possibilitam, entre outras coisas, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, bem como permitem criar relações com profissionais da área, crianças e famílias, revelando-se como “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância (Figueira, 2017, p. 56).

Ao longo do meu percurso tive a sorte de estar em contacto com profissionais que me inspiraram e ajudaram a crescer e aprender. No contexto de creche, com todos os receios e medos, contei com o apoio de uma educadora de infância e de duas auxiliares de ação educativa que exerciam em parceria e cooperação. O que tive o privilégio de experienciar e de integrar fez-me entender que é essa relação que procuro desejar manter enquanto futura educadora. Uma relação marcada pelo apoio, comunicação e trabalho em equipa com vista ao bem-estar das crianças e da equipa educativa. Confesso ainda que, apesar das referidas inseguranças, esta experiência fez-me encantar por esta faixa etária, mais concretamente pelos bebés e pela dedicação e gosto que a educadora cooperante demonstrava pela sua profissão.

Apesar de já considerar a experiência na sala de berçário desafiante, o contexto de JI trouxe-me novas vivências e formas de olhar para o que é feito nas salas de um jardim de infância. Contactei com uma metodologia que prima pela participação da criança em todos os momentos, Pedagogia-em-Participação, e pude presenciar momentos de prática com os quais me identifiquei, questionando outros, tentando manter uma postura crítica acerca do que observava.

Ainda sentados na mesa, a educadora dá início à planificação. Pergunta a cada criança o que quer fazer: “Fazer um livro” MJ; “Fazer um livro” B.; “Fazer uma casa” J.; “Construções, um barco” Y.; “Fazer a Carolina” SF.; “Fazer a mãe da B.” Eh. (*Nota de campo n.º 15, registo 3, do dia 25 de outubro de 2023*)

No momento da reflexão da manhã, o AX apresenta ao grupo a construção de legos a que se dedicou: AX: “É um barco grande”; B: “É um cruzeiro”; Educadora: “O que é um cruzeiro?”; B: “É barco grande”; Educadora: “O que acontece nesses barcos grandes?”; MJ: “Tem lá restaurantes”; “É um barco que vamos de viagem”; “Tem comida” (*Nota de campo n.º 12, registo 1, do dia*

A educadora cooperante é um exemplo para mim, enquanto pessoa e profissional, dedicada, empenhada e feliz com o que faz, porque o faz com as crianças. A relação que estabelecemos prima pelo respeito, apoio, comunicação e partilha, fortalecendo o meu crescimento pessoal e profissional e, tal como refere Borges (2014) “o diálogo e a partilha de saberes e experiências (...) [são essenciais] na construção da teoria pessoal profissional docente” (p. 41).

Posto isto, saliento o trabalho de equipa entre a educadora cooperante e a auxiliar da sala 8, que distribuíam as tarefas diárias, partilhavam informações acerca das crianças e as suas inquietações. Enquanto futura educadora de infância procurarei respeitar, confiar, comunicar e trabalhar em colaboração com a equipa que me acompanhará. Partindo desse pressuposto, acredito que, com as famílias, pretenderei desenvolver o mesmo tipo de relação.

Em relação às práticas, confesso que me identifiquei mais com a relação escola-família que era mantida no contexto de creche da PPSI, onde todos os dias, quer a educadora quer as auxiliares conversavam com as famílias e existiam partilhas do dia-a-dia dos bebés na organização. Por isso, mantive-me sempre disponível, nas duas práticas, nos momentos de acolhimento, para partilhar e ouvir as famílias.

Hoje vim mais cedo para a instituição com o intuito de conhecer as famílias do grupo bem como pedir o seu consentimento para os registos fotográficos. Encontro-me na sala onde as crianças da instituição são

recebidas com a auxiliar da sala e com a educadora cooperante (*Nota de campo n.º 15, registo 1, do dia 25 de outubro de 2023*).

Considerando que “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho et al., 2000, p. 16), encaro a parceria entre a equipa educativa e as famílias fundamental para a minha identidade profissional bem como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Crianças essas que me fazem questionar, que me desafiam, que me fazem querer ser melhor profissional e pessoa. No decorrer das práticas pretendi estabelecer uma relação de afetos para com todas as crianças e mostrando-me disponível. Pretendi observar cada criança, as suas necessidades e interesses para melhor adequar a prática.

Correia (2020) salienta que o envolvimento das crianças em relações de apoio, positivas e atentas, contribui para que elas se sintam mais seguras e dispostas a participar em atividades. Assim, é essencial que os adultos se concentrem em oferecer experiências que reflitam os interesses das crianças (Post & Hohmann, 2011). Nesse sentido, sempre me dediquei a ouvir as crianças, a compreender o que as motiva e as intriga, e, a partir daí, a criar atividades significativas para elas. Seguindo o princípio defendido por Silva et al. (2016), enquanto futura educadora procurarei demonstrar às crianças que confio nas suas capacidades de dirigirem a sua própria aprendizagem, respeitando as suas escolhas, ouvindo-as e, dessa forma, envolvê-las nesse processo de aprendizagem.

Considero que a prática da reflexão semanal foi fundamental para a construção da minha identidade profissional, revelando-se extremamente valiosas para recolher informações teóricas e ponderar sobre temas relevantes para a prática educativa. Para além das reflexões, também as reuniões semanais com a educadora cooperante e o seu feedback contínuo acerca do meu olhar crítico fortaleceram a minha prática pedagógica. Tal como referem Alarcão et al. (2010), o feedback co-constutivo é um "componente vital no processo de aprendizagem" (p. 101), e este permitiu-me avançar tanto a nível pessoal como profissional, sentindo-me valorizada e apoiada.

Relativamente à investigação, esta surge de um tema que me despertou interesse e sobre o qual me dediquei a procurar saber mais. Através desta inquietação,

sinto que o presente estudo, em que o foco da problemática era sobre de que forma a qualidade do espaço exterior e as atitudes, percepções e estilos de supervisão dos adultos afetam a maneira como as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas, contribuiu para adquirir conhecimentos sobre o tema e tomar uma posição acerca de como me vejo enquanto educadora face ao brincar no exterior. De acordo com Ponte (2002), “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p. 3). Posto isto, considero que a investigação me colocou a pensar e me permitiu adquirir mais conhecimentos que servirão de suporte num futuro próximo, de tal forma que, nos contextos por onde passo, tendo a recordar, ao deparar-me com crianças a brincar, que estas possuem capacidades para lidar com o risco.

Neste percurso sinto que consegui desafiar-me e desapegar-me de medos e inseguranças, não deixando que se sobrepusessem às minhas ações. Aprendi, amadureci, refleti, com o intuito de me tornar na melhor profissional que consigo ser. As crianças são o melhor do mundo e, por isso, considerei-as como a minha principal preocupação e foco. Ciente de que a minha profissionalidade estará sempre em construção, encontro-me predisposta para aprender mais todos os dias. Por fim, estou realizada com o que desenvolvi durante toda a minha formação inicial e, especialmente, pelo que sinto que também acrescentei às equipas educativas, crianças e famílias com as quais me cruzei e que tão bem preencheram este meu percurso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Ao completar esta significativa etapa do meu percurso acadêmico, é importante refletir sobre o percurso realizado durante as práticas profissionais supervisionadas e a sua relevância para uma futura educadora de infância.

As PPS têm a importância de nos transportarem para a realidade da profissão fazendo-nos adquirir conhecimentos práticos e aprofundar os teóricos já estudados. Assim, acredito que as mesmas fortaleceram o meu crescimento profissional e pessoal, tendo-me dado a oportunidade de intervir e de me adaptar a diferentes contextos. Para além da tão valiosa prática, também os pressupostos teóricos que adquiri ao longo desta jornada se revelaram essenciais para enriquecer a minha reflexão sobre a mesma, bem como “no desenvolvimento de conhecimentos, normas e valores típicos da profissão” (Cardona, 2008, p. 7).

A par da reflexão encontram-se as intencionalidades para a ação “que implica uma reflexão sobre os objetivos e significados de suas práticas pedagógicas e como organiza sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5) e, portanto, considero que todas as intenções por mim definidas para com as crianças, equipa educativa e famílias se cumpriram, tendo prevalecido o respeito, a observação e a cooperação.

Após este percurso que caracterizo como desafiante e rico em experiências levo um sentimento de missão cumprida, pois sinto que dei tudo de mim, que me entreguei, me desafiei e fui sendo desafiada a melhorar. A colaboração e o sentimento de pertença revelaram-se palavras de ordem por onde tive a sorte de praticar a profissão de educadora de infância. Através da partilha de experiências e saberes, as equipas educativas e famílias acolheram-me e proporcionaram um ambiente onde o bem-estar das crianças falava mais alto. Tal como defende Roldão (2007), este encontro “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários conhecimentos específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

A pesquisa que conduzi permitiu-me expandir e adquirir novos conhecimentos sobre a problemática em estudo, revelando-se uma experiência valiosa para o meu desenvolvimento profissional. Acredito que este tipo de pesquisa é fundamental para o trabalho de um educador de infância, pois incentiva uma abordagem inquisitiva da realidade circundante, permitindo adquirir e aprimorar conhecimentos. A presente investigação ressalta a influência das conceções e das práticas dos adultos e das *affordances* presentes no espaço exterior, neste caso, o recreio de uma instituição em

Lisboa, destacando os benefícios do envolvimento das crianças em situações de risco. Neste sentido, quando os adultos intervêm de forma adequada e quando o ambiente é pensado para e, idealmente, com as crianças, considerando os seus interesses e necessidades, estas tendem a ganhar confiança, a aceitar o desafio e a aprimorar as suas competências.

O estudo realizado tem algumas restrições, especialmente no que diz respeito à recolha de dados, devido ao tamanho limitado da amostra. Em trabalhos futuros, seria benéfico ampliar a investigação para incluir uma variedade mais ampla de contextos, nomeadamente através da exploração das perceções dos pais e das crianças sobre os riscos no brincar, considerando que a atuação do educador não deve descurar as expectativas e visões das mesmas.

No entanto, é evidente a necessidade de uma maior conscientização sobre os benefícios do brincar, mais especificamente no espaço exterior, o envolvimento em brincadeiras que envolvem risco, bem como sobre como lidar com esse tipo de situações.

- Adolph, K.E. (1995). Psychophysical assessment of toddlers' ability to cope with slopes. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21, 734-750.
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2010). Prática Pedagógica Supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 1-17.
- Almeida, G., Luz, C., Martins, R., & Cordovil, R. (2016). Differences between estimation and real performance in school-age children: Fundamental movement skills. *Child Development Research*.
- Almeida, G., Luz, C., Martins, R., & Cordovil, R. (2017). Do children accurately estimate their performance of fundamental movement skills?. *Journal of Motor Learning and Development*, 5(2), 193-206.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Andrade, C., Carita, A., Cordovil, R. & Barreiros, J. (2013). Perfis de supervisão e experiência parental: a supervisão em adultos com filhos e sem filhos. In I. M. Carvalhal; E. Coelho; J. Barreiros & O. Vasconcelos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI* (pp. 177- 181). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI
- Arlinkasari, F., & Cushing, D. (2018). Developmental-affordances-An approach to designing child-friendly environment. In *Proceedings of the Annual Conference on Social Sciences and Humanities-Volume 1: ANCOSH (2018)* (pp. 94-99). SciTePress-Science and Technology Publications.
- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive (HSE).
- Barreiros, J. (2002). A Criança e a Percepção do Risco. In *Livro de resumos do Congresso*. "Crescer em Segurança - 10 anos depois" promovido pela Associação para a Promoção da Segurança Infantil (APSI) (s/p).

- Barros, M. I. A. (2015). *O risco de dizer 'Não pode, é perigoso!'*. Conexão Planeta. <https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-risco-de-dizer-nao-pode-eperigoso/>
- Bento, M. G. P. (2017). Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 385-403.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, (9), 79-86.
- Borges. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), 39-53
- Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: Fundamentos e conceitos. In F., H., S. Serra & O., Strecht-Ribeiro, *Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional* (pp.13 – 34). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19
- Clark, C. & Uzzel, D. (2002). The affordances of the home, neighbourhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95- 108.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação nº5/2011 – Educação para o Risco. Diário da República, 2ª série – Nº 202 – 20 de Outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.

- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Barreiros, R. Cordovil, & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 155-166). Lisboa: FMH Edições.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*. Primeiro Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-agestaode-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.º série - N.º 201
- Eager, D. & Little, H. (2011). *Risk deficit disorder*. Consultado a 20 de abril de 2024 em <https://www.researchgate.net/publication/266172540>
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – *Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica*. Revista Reflexão e Acção.
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J., Machado, J. & Ferreira, F. L. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições Asa.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press.
- Gibson, E.J. (2003). The world is so full of a number of things: on specification and perceptual learning. *Ecological Psychology*, 15, 283-287.
- Gill, T. (2007). *No Fear Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2010). *Sem medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Editora Princípiã.

- Granjo, P. (2006). Há uma cultura do risco?. *Granjo et al., Quatro Olhares sobre a Cultura, Barreiro, CCPB*, 19-30.
- Greenfield, C. (2004). Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings: Exploring the value of outdoor play. *Australasian journal of early childhood*, 29(2), 1-5.
- Harper, N. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318-334.
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.
- Heft, H. (2018). Affordances, dynamic experience, and the challenge of reification. *Ecological Psychology*, 15(2), 149-180.
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto. T. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais* (pp. 1-20). Belo Horizonte
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. [Tese de Mestrado]. Associação Educacional Leonardo da Vinci. Consultado a 12 de abril de 2024 em <https://docplayer.com.br/4369149-Arelevancia-da-afetividade-naeducacao-infantil.html>

- Lester, S. and Russell, W. (2010) *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Papers in Early Childhood Development*, 57. Bernard van Leer Foundation
- Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. Huertas, & E. Gómez (eds.), *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (pp. 147-163). Pennsylvania: IGI GLOBAL.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., Sandseter, E. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofias básicas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Matos, M. (2003). Relação escola-família-comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- McNeill, W. H., & Stevenson, R. L. (1990). The World Is So Full of a Number of Things. *Group Portrait: Internationalizing the*, 73.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65

- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Investigação*, 40, 139-153.
- Mize, J., Pettit, G. S., & Brown, E. G. (1995). Mothers' supervision of their children's peer play: Relations with beliefs, perceptions, and knowledge. *Developmental Psychology*, 31(2), 311–321. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.311>
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Slaney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative research*, 6(1), 45-59.
- Morrongiello, B. A., & House, K. (2004). *Measuring parent attributes and supervision behaviors relevant to child injury risk: examining the usefulness of questionnaire measures*. *Injury Prevention*, 10(2), 114-118.
- Morrongiello, B.A. & Corbett, M. (2006). The Parent Supervision Attributes Profile Questionnaire: a measure of supervision relevant to children's risk of unintentional injury. *Injury Prevention*, 12(1), 19-23.
- Neto, C. (2006). Actividade física e saúde-as políticas para a infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*. Consultado a 3 de maio de 2024 em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>
- Neto, C. (2020). Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo. *Contraponto*.
- Neto, C. (2023). *Onde estão as memórias de infância dos adultos?*. Sábado. Consultado a 20 de abril de 2024 em <https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/onde-estao-as-memorias-de-infancia-dos-adultos>
- Neto, C. (2024). *O brincar arriscado: um direito das crianças*. Sábado. Consultado a 23 de abril de 2024 em <https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/o-brincar-arriscado-um-direito-das-criancas>
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (17-34). Coleção Infância, Porto Editora.
- Palma, M. S. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9045/1/TESE%20%20VERSÃO%20FINAL%20%20MÍRIAM%20STOCK%20PALMA%2010JUNHO2008.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Plumert, J. M., & Schwebel, D. C. (1997). Social and temperamental influences on children's overestimation of their physical abilities: Links to accidental injuries. *Journal of experimental child psychology*, 67(3), 317-337.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche. *Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento]. Universidade de Málaga. Consultada a 3 de maio de 2024 em <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>

- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC
- Rodrigues, L. (2005). *Development and validation of the AHEMD-SR (Affordances In The Home Environment For Motor Development – Self Report)* (Dissertação de doutoramento, Texas A&M University, Texas). Consultada a 17 de abril de 2024 em https://www.researchgate.net/publication/26898958_Development_and_validation_of_the_AHEMD-SR_Affordances_in_the_Home_Environment_for_Motor_Development-Self_Report
- Rodrigues, L. & Gabbard, C. (2007). *O AHEMD. Instrumento para avaliação das oportunidades de estimulação motora de crianças entre os 18 e os 41 meses de idade*. In Actas do 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (pp. 503-508). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. (2009c). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-105.
- Sandseter, E. (2010). Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children. [Tese de Doutoramento]. O Instituto Norueguês de Ciência e Tecnologia (Norwegian University of Science and Technology - NTNU). Consultado a 12 de abril de 2024 em https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/270413/322544_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandseter, E. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Childcare in Practice*, 18(1), 83-101

- Sandseter, E. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. State University of New York Press
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. [Tese de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa
Consultado a 12 de abril de 2024 em <https://core.ac.uk/works/33857525>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. Routledge.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado a 10 de abril de 2024 em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Wyver, S., Bundy, A., Naughton, G., Tranter, P., Sandseter, E. B., & Ragan, J. (2010a). Safe outdoor play for young children: Paradoxes and consequences. *Paper code, 2071*.

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. & Bundy, A. (2010b). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2.^a ed.) (D. Grassi, Trad.). Bookman (Obra original publicada em 2001).

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.
PORTFÓLIO DA PRÁTICA
PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II*

| " " | " "

* Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II consta num documento PDF apenso.

ANEXO B.
TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DO
GRUPO DE CRIANÇAS

| " " | | " "

Nome	Género	Data de nascimento	Nacionalidade	Irmã(o) a frequentar a instituição
Aa.	F	06/09/2020	Indiana	Sim
A.	M	18/03/2019	Portuguesa	Não
BJ.	M	27/04/2019	Portuguesa	Não
B.	F	10/03/2019	Portuguesa	Sim
C.	F	28/02/2019	Portuguesa	Sim
E.	F	27/03/2019	Suíça	Sim
El.	F	25/07/2020	Portuguesa	Não
F.	F	13/08/2019	Portuguesa	Sim
G.	M	09/04/2020	Portuguesa	Não
Ge.	M	23/03/2018	Francesa	Sim
JP.	M	15/10/2018	Brasileira	Sim
J.	F	04/09/2019	Italiana	Não
K.	M	14/02/2018	Nepalesa	Não
MJ.	F	15/02/2019	Portuguesa	Sim
P.	M	20/11/2019	Portuguesa	Não
R.	F	10/11/2020	Portuguesa	Não
RL.	F	31/12/2018	Portuguesa	Não
S.	F	20/11/2020	Portuguesa	Não
Sf.	F	28/08/2019	Portuguesa	Não

Su.	M	06/11/2017	Nepalesa	Não
Sw.	F	04/11/2018	Portuguesa	Não
Y.	M	02/04/2019	Portuguesa	Sim

ANEXO C.
TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DAS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

| " " | " "

Criança	Mãe				Pai			
	Profissão	Escolaridade	Idade	Nacionalidade	Profissão	Escolaridade	Idade	Nacionalidade
Aa.	Desempregada	Mestrado	1995	Indiana	Bartender	Bacharelato	1995	Indiana
A.	Operadora	Licenciatura	1977	Estoniana	Motorista	Secundário	1987	Portuguesa
BJ.	Emp. Hotelaria	Secundário	1993	Portuguesa	Operador loja	Secundário	1994	Portuguesa
B.	Assistente social	Licenciatura	1987	Portuguesa	Animador Social	Secundário	1982	Portuguesa
C.	Desempregada	Secundário	1989	Portuguesa	Administrador	Licenciatura	1984	Portuguesa
E.	Gestora de RH	Não responde	1993	Suíça	Sócio Gerente	Secundário	1983	Portuguesa
El.	Biomédica	Não responde	1981	Brasileira	Não responde	Não responde	Não responde	Não responde
F.	Gerente	Não responde	1984	Portuguesa	Gerente	Não responde	1986	Portuguesa
G.	Emp. de mesa	Secundário	1978	Brasileira	Pintor	Secundário	1974	Brasileira
Ge.	Business Developer	Mestrado	1983	Italiana	Analista financeiro	Mestrado	1985	Francesa
JP.	Não responde	Não responde	1997	Brasileira	Sócio Gerente	Não responde	1974	Brasileira
J.	Não responde	Não responde	1987	Brasileira	Gerente de loja	Não responde	1984	Italiana
K.	Dona de casa	Não responde	1994	Indiana	Empreendedor	Não responde	1973	Nepalesa

MJ.	Gestora Comercial	Pós-Graduação	1984	Portuguesa	Não responde	Secundário	1988	Santomense
P.	Gerente de loja	Secundário	1982	Portuguesa	Não responde	Secundário	1960	Belga
R.	Não responde	Não responde	1997	Bangladesh	Lojista	Não responde	1977	Bangladesh
RL.	Não responde	Não responde	1983	Chinesa	Trab. Independente	Não responde	1984	Chinesa
S.	Não responde	Licenciatura	1985	Portuguesa	Auditor	Mestrado	1981	Portuguesa
Sf.	Aux.Acção Educativa	Secundário	1980	Portuguesa	Motorista	Secundário	1972	Portuguesa
Su.	Emp.Mesa	Secundário	1992	Nepalesa	Cozinheiro	Bacharelato	1981	Nepalesa
Sw.	Emp. Balcão	Licenciatura	1990	Nepalesa	Emp.restaurante	Licenciatura	1978	Nepalesa
Y.	Limpeza	Secundário	1990	Nepalesa	Não responde	Bacharelato	1990	Nepalesa

ANEXO D.
ROTINA DIÁRIA DA SALA

| " " | | " "

Horário	Situação Pedagógica
8h00/9h15	Acolhimento
9h30	Hora da fruta Planificação
9h40	Brincadeira/ Momentos de atividades e projetos/ Momentos de pequenos grupos
10h40	Reflexão
11h00	Brincadeira no jardim ou espaço interior se o tempo não o permitir
11h45	Higiene/Almoço
12h15	Sesta/ Brincadeira no recreio ou espaço interior
14h00	Momento intercultural
15h30	Lanche/ Momento de transição JI / AAAF ou momento de transição de JI / família

Atividades de enriquecimento curricular				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<u>Música</u> 9h30-10h15 (Sala das expressões)		<u>TIC</u> 10h30-11h15 (Sala de atividades/Sala de Informática)	<u>PNL</u> 11h00-11h30	<u>Inglês</u> 13h45-14h30 (Sala multiusos ou sala de atividades)

ANEXO E.
ROTEIRO ÉTICO

| " " | | " "

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1.Objetivos do trabalho: explicar aos envolvidos os objetivos do trabalho é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar</p>	<p>Crianças: Não informei o grupo diretamente acerca do objetivo da investigação. No entanto, a educadora cooperante apresentou-me ao grupo referindo que iria ficar por um tempo, como mais uma adulta na sala.</p> <p>Equipa educativa: Mediante conversas informais com a educadora cooperante debati o tema que tinha pensado para a investigação, partilhando simultaneamente as minhas ideias e objetivos para a mesma.</p> <p>Famílias: Quando cheguei à organização, fui-me apresentado às famílias à medida que nos íamos encontrando, bem como explicitando os objetivos da minha</p>

	informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).	presença e posterior investigação.
<p>2. Custos e benefícios:</p> <p>Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que poderão ocorrer, nomeadamente “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p>	<p>A investigação não coloca em risco as crianças, a equipa educativa nem as famílias, não afetando por isso nenhum dos intervenientes nem pondo em causa o seu bem-estar.</p> <p>Em relação aos benefícios, pondero que as minhas interações com as crianças e as propostas pedagógicas possam ter contribuído para o seu processo de humanização, uma vez que, tentei responder às suas necessidades e criar condições para que isso fosse possível.</p> <p>No que diz respeito à equipa educativa, mantive-me atenta, colaborativa, disponível para aprender. A troca de ideias tornou-se constante o que contribuiu para uma boa dinâmica tanto na sala</p>

		como nos restantes espaços da organização.
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Garanti desde o início o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, registando somente as iniciais dos nomes, não identificando a organização e cobrindo os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças envolver e a excluir: “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação”</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo</p>	<p>Procurei incluir todas as crianças, tendo em consideração a natureza e o tema da investigação.</p>

	e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1).	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: é essencial informar as crianças e os adultos que estão envolvidos na investigação “acerca dos objectivos e da natureza da investigação, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>Crianças: Os interesses e as necessidades de cada criança foram tidos em grande consideração, mesmo que os objetivos e métodos de investigação não lhes tenham sido transmitidos de forma direta.</p> <p>Equipa educativa: A equipa educativa e a Diretora Pedagógica foram integradas na minha possibilidade de realização do estudo de caso sobre “A aversão ao risco em idade pré-escolar: concepções (e práticas) do e sobre o papel do adulto e as affordances do espaço exterior”</p>

	<p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p>6. Consentimento informado: “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>	<p>a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Elaborei um protocolo de consentimento informado pedindo autorização para captar fotografias e vídeos onde é referido que a face e identidade das crianças será ocultada. Salientando que o seu consentimento poderia ser alterado a qualquer momento, sem prejuízo para a criança ou família.</p> <p>Nos momentos de captação de fotos e vídeos a minha atenção direccionava-se para as reações das crianças</p>

		tentando perceber se existia assentimento das mesmas.
<p>7. Uso e relato das conclusões: “resumo final dos resultados da investigação (...) processo de devolução ao longo do trabalho” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Aquando o término da minha investigação procurarei partilhar os resultados obtidos com a equipa educativa e com as famílias, dado que o estudo teve por base as crianças.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: “É fundamental que o investigador considere</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas</p>	<p>No que à minha investigação diz respeito, penso que esta terá um impacto positivo nas crianças, uma vez que,</p>

<p>não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p>das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2). “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>procurei estar atenta às suas necessidades e interações e as minhas propostas pedagógicas tiveram em consideração os interesses de cada criança.</p> <p>Em relação às famílias, elaborei a Documentação Pedagógica do Projeto implementado.</p>
---	---	--

	<p>Compromisso com a equipa educativa: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as: O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) defende o processo de investigação como transparente, tendo como objetivo “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2). “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a</p>	<p>Ao longo da investigação partilharei as informações com os intervenientes, nomeadamente os registos elaborados por mim. Durante as propostas pedagógicas a equipa educativa realizou registos fotográficos que depois foram colocados na Documentação Pedagógica partilhada com as famílias, bem como expostos no corredor da instituição, perto da sala.</p>

	<p>instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	
10. Tratamento dos dados	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos</p>	<p>Assim que a investigação terminar comprometo-me a eliminar todos os dados e registos relacionados com as crianças e com a organização.</p>

	limites da confidencialidade” (p. 2).	
--	--	--

ANEXO F.
CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS
FAMÍLIAS

| " " | | " "

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais,

Serve o presente consentimento para vos informar de que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, foi-me solicitada a elaboração de um Portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança que irão apresentar e documentar os seus progressos e as suas aquisições ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, registos das crianças da sala, uma vez que também estão diariamente presentes na vida do Francisco, bem como comentários dos/as adultos/as envolvidos, tanto da equipa educativa como de toda a sua família.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portfólio será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os a colaborar na sua concretização.

Grata, desde já, pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ____/____/____

ANEXO G.
MLO APLICADO À EQUIPA EDUCATIVA
E DIRETORA PEDAGÓGICA

| " " | " "

MLO – Professores & Educadores

Esta pesquisa faz parte do projeto Erasmus + "Movendo-se e aprendendo para fora" e tem como objetivo avaliar a percepção dos professores e responsáveis sobre o uso das crianças no ambiente ao ar livre. Esta pesquisa leva de 7 a 10 minutos para ser concluída. Obrigado por responder às nossas perguntas. Existem 10 perguntas nesta pesquisa

1. Email *

Barreiras da escola face ao brincar na rua.

2. Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio na rua?

Marque todas as que se aplicam

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de tempo
- Falta de espaço
- Condições meteorológicas
- Preocupações com a criança "ficar suja"
- Medo de lesão (ferimentos)
- Infraestruturas para brincar deficientes
- A minha própria preocupação/ansiedade
- Nenhuma das mencionadas
- Outras.

3. Se selecionou a opção Outras. Especifique por favor:

4. **Existem regras na política da escola que não permitam que as crianças brinquem na rua?**

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Se selecionou a opção Sim. Especifique por favor:

6. **Deve-se permitir que as crianças brinquem à chuva?**

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. **Deve-se permitir que as crianças brinquem na rua em dias frios?**

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. **Existe alguma política interna na sua escola sobre brincar na rua?**

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. **A sua decisão de deixar as crianças brincar na rua é influenciada por:**

(Por favor escolha do mais relevante para o menos relevante)

Marcar apenas uma oval.

- Próprias crenças
- Expectativas parentais
- Condições da escola
- Currículo escolar

Perspetiva dos professores e educadores da importância de brincar na rua

10. **Na sua opinião e relativamente à sua escola, as crianças passam tempo suficiente a brincar na rua?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. **Na sua opinião, ao brincar na rua as crianças tornam-se mais:**

Por favor seleccione pelo menos 3 hipóteses

Marcar tudo o que for aplicável.

- Confiantes (por testar as suas habilidades)
- Corajoso (por correr riscos)
- Resiliente (por enfrentar adversidades)
- Criativo (por explorar diferentes possibilidades)
- Independente (por experimentar coisas por ele/ela mesmo)
- Sociável (por interagir com outras crianças)
- Capaz de tomar boas decisões (por aprender com os erros)
- Capaz de aprender (por testar situações de resolução de problemas)
- Feliz (por experimentar atividades divertidas e emocionantes)
- Saudáveis (por serem mais ativos)
- Nenhuma das alíneas mencionadas

12. **Qual das infraestruturas abaixo mencionadas pensa ser importante para as crianças brincarem na rua?**

Por favor seleccione **todas** as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Brinquedos
- Areia
- Água
- Fogo
- Características Naturais (árvores, arbustos, etc)
- Infraestruturas para trepar/escalar
- Infraestruturas para escorregar
- Infraestruturas para saltar
- Infraestruturas para baloiçar
- Infraestruturas de equilíbrio
- Sítios para esconder
- Superfícies planas (para bicicletas, correr, patins...)
- Sítios para sentar e de reunião
- Sítios para "rough and tumble"
- Utensílios arriscados com supervisão de adulto (facas, martelos, serras)
- Objectos soltos
- Nenhuma das acima mencionadas

13. **Por favor descreva a sua atitude quando está em supervisão em situações de brincar na rua? (Apoia, é restritivo, participa, encoraja o risco, etc.)**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO H.
PSAPQ APLICADO À EQUIPA
EDUCATIVA DA SALA B

| " " | | " "

Questionário do Perfil de Atributos de Supervisão Parental

É necessário que

a equipa educativa procure um ponto de equilíbrio na supervisão, tendo em vista a segurança das crianças, entre a sua própria supervisão e os anseios de crescimento e independência das crianças. Procuramos aprender mais sobre as atitudes da equipa educativa relativamente às necessidades de supervisão e proteção do seu grupo de crianças, particularmente quando estão a brincar no exterior.

Solicita-se a leitura de cada frase seleccionando a resposta que considera verdadeira. Não há respostas certas ou erradas! Apenas pretendemos saber o que considera ser correto para si!

As questões

apresentadas referem-se às crianças que tem a seu cargo.

OPÇÕES DE RESPOSTA:

1 = Nunca

2 = Raramente

3 = Repetidamente

4 = A maioria das
vezes

5 = Sempre

1. Email *

2. 1. Afasto-as de qualquer coisa que possa ser perigosa.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

3. 2. Penso que as situações de risco servem como aprendizagem.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

4. 3. Atribuo essencialmente ao acaso o facto das crianças poderem ou não magoar-se.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

5. 4. Estou sempre a olhar para as crianças, para ver o que estão a fazer.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

6. 5. Estou sempre perto das crianças, de modo a ajudá-las rapidamente.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

7. 6. Deixo as crianças correr pequenos riscos se a situação for muito divertida.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

8. 7. Protejo muito as crianças.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

9. 8. Mantenho sempre as crianças debaixo de olho.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

10. 9. Espero que elas se desembaracem antes de intervir.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

11. 10. Aviso-as sobre o que se pode tornar perigoso.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

12. 11. Se alguma criança se magoa, penso que é por azar.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

13. 12. Certifico-me onde está cada criança e o que está a fazer.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

14. 13. Confio em que brinquem sozinhas sem supervisão permanente.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

15. 14. Deixo as crianças correrem alguns riscos no que fazem.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

16. 15. Tenho sempre as crianças ao meu alcance.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

17. 16. Antes de deixar as crianças fazerem qualquer coisa sozinhas experimento primeiro com elas.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

18. 17. Digo para mim mesmo(a) que posso deixá-las brincar sozinhas à vontade.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

19. 18. Estou sempre na expectativa com o que as crianças fazem.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

20. 19. Estou sempre com medo de que possa acontecer algo a alguma criança.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

21. 20. Fico sempre perto das crianças quando estão a brincar com qualquer equipamento.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

22. 21. Deixo as crianças tomarem as suas próprias decisões.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

23. 22. Tenho um grande sentido de responsabilidade.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

24. 23. Encorajo as crianças a correr riscos se tal as divertir quando brincam.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

25. 24. Penso em todos os perigos que podem ocorrer.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

26. 25. Deixo as crianças brincar à vontade.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

27. 26. Sei exatamente o que as crianças estão a fazer.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

28. 27. Encorajo as crianças a experimentarem coisas novas.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

29. 28. A sorte tem um papel determinante no que pode acontecer.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

30. 29. Evito que as crianças participem em jogos e brincadeiras violentas ou que façam coisas em que se possam magoar.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nun Sempre

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO I.
ADAPTAÇÃO AHEMD- AFFORDANCES IN
THE HOME ENVIRONMENT FOR MOTOR
DEVELOPMENT

Questões	Respostas (Observação diária)
I. Instituição	
1. Tipo de instituição	IPSS
2. Crianças	Número total: 289
	Sexo: Feminino e Masculino
	Idades: Entre os 4 meses e os 10 anos
3. Adultos	Número total: 62 adultos
	Sexo: Feminino e Maculino
	Funções: 14 Educadoras de Infância 2 Formadores 4 Professoras Titulares de Turma 1 Técnica Superior de Política Social 1 Assistente Social 1 Psicóloga 1 Assessora Financeira 2 Escriturária 19 Auxiliares/ Ajudantes de Ação Educativa 1 Ajudante de cozinheiro 5 Auxiliares de educação 11 Trabalhadores de Serviços Gerais 1 Vigilante
4. Grupo (sala)	Número total de crianças: 22

	Sexo:13 Feminino 9 Masculino
	Idades: Entre os 3 e os 6 anos
	Número de crianças com NEE: 1 NEE (1 com Perturbação do Espectro do Autismo)
	Número total de adultos por sala, diariamente: 2
	Sexo: Feminino
	Funções: 1 Educadora 1 Assistente Operacional
II. Espaço Físico da escola	
5. A instituição tem algum espaço exterior amplo onde as crianças possam brincar livremente?	Sim. Espaço exterior descoberto.
Espaço exterior	
6. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo?	Sim. Relva, Cimento, Pavimento de borracha.
7. Existe uma ou mais superfícies inclinadas ?	Sim. Rampa.
8. Existe algum aparelho ou outro qualquer tipo de objeto que a criança possa utilizar para se pendurar, no espaço exterior?	Sim. Postes de ferro. Árvores.
9. Existe alguma escada pelo menos com dois degraus no espaço exterior?	Sim.

10. Existe alguma superfície elevada que a criança possa utilizar para trepar, descer e saltar? (deve ter pelo menos 20 cm de altura) no espaço exterior?	Sim. Vedação de madeira.
11. Existe um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil) no espaço exterior?	Não.
Espaço interior	
12. Dentro da escola, quantos espaços existem para as crianças poderem brincar e andar livremente?	Dois. Sala e Sala polivalente.
13. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior?	Sim. Polimérico (salas) Madeira (sala polivalente e corredores) Cerâmico/mosaico (casas de banho e refeitório)
14. Existe mais do que um tipo de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior?	Não.
16. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para se pendurar no espaço interior?	Sim. Móveis de madeira Bancada de lavatório
16. Existe um ou mais do que um tipo de escada com pelo menos 2 degraus no espaço interior?	Sim.
17. Existe um ou mais tipo de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior?	Sim. Cadeiras Mesas pequenas
18. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto, com uma superfície elevada (deve ter pelo menos 20 cm de altura) que a criança possa utilizar para saltar no espaço interior?	Sim. Cadeiras Mesas
III. Atividades/Rotinas Diárias	
Estas questões referem-se somente ao tempo em que as crianças (do grupo) estão na	

instituição	
19. As crianças brincam todos os dias com outras crianças?	Sim.
20. O Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tem sempre um momento diário destinado para brincar com as crianças?	Não.
21. As crianças brincam regularmente com outros adultos, além do Educador(a)/Auxiliar?	Não.
22. As crianças podem escolher sempre quais os brinquedos com que querem brincar e as brincadeiras que querem fazer?	Sim.
23. As crianças usam habitualmente roupas que permitem liberdade de movimentos?	Sim.
24. Habitualmente o Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tenta(m) encorajar as crianças a alcançar e agarrar objetos?	Não.
25. Habitualmente o Educador(a) (e/ou o Auxiliar) procura(m) usar brincadeiras, movimentos ou jogos que ajudem as crianças a reconhecer diferentes partes do corpo?	Não.
26. Regularmente Educador(a) (e/ou o auxiliar) procuram ensinar às crianças palavras relacionadas com ações ou movimentos, tais como “pára”, “corre”, “anda”, “gatinha”, etc.	Não.
27. A Educação Física é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo?	Não.
28. Indique a duração da Educação Física:	0h semanais.
29. Na rotina de atividades do grupo, indique a duração da “hora do recreio”	7h30/10h semanais
IV. Supervisão	
Espaço Exterior	

30. O adulto consegue todas as crianças (independentemente do local onde está)	Não.
31. Quais as posturas mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças?	Apenas observa, sem intervir. Intervém, impedindo a ação da criança
Espaço Interior	
32. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão	2/22
33. O adulto consegue todas as crianças (independentemente do local onde está)	Não.
34. Quais as posturas mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças	Apenas observa, sem intervir. Intervém, impedindo a ação da criança

ANEXO J.
REORGANIZAÇÃO DO PSAPQ NAS
SUBESCALAS

| " ' | | ' |

Escalas	Subescalas	Resposta Educadora Cooperante	Resposta Auxiliar de ação educativa
Proteção	Afasto-as de qualquer coisa que possa ser perigosa.	3	2
	Estou sempre a olhar para as crianças, para ver o que estão a fazer.	4	2
	Protejo muito as crianças.	2	5
	Aviso-as sobre o que se pode tornar perigoso.	5	5
	Antes de deixar as crianças fazerem qualquer coisa sozinhas experimento primeiro com elas.	1	3
	Estou sempre com medo de que possa acontecer algo a alguma criança.	2	1
	Tenho um grande sentido de responsabilidade.	5	5
	Penso em todos os perigos que podem ocorrer.	4	5
	Evito que as crianças participem em jogos e brincadeiras violentas ou que façam coisas em que se possam magoar.	3	3
Média da Subescala		3,22	3,44
Supervisão	Estou sempre perto das crianças, de modo a ajudá-las rapidamente.	2	5
	Mantenho sempre as crianças debaixo de olho.	4	5
	Certifico-me onde está cada criança e o que está a fazer.	4	5
	Confio em que brinquem sozinhas sem supervisão permanente.	2	5
	Tenho sempre as crianças ao meu alcance.	3	5
	Digo para mim mesmo(a) que posso deixá-las brincar sozinhas à vontade.	3	4
	Estou sempre na expectativa com o que as crianças fazem.	2	4
	Fico sempre perto das crianças quando estão a brincar com qualquer equipamento.	1	4
	Sei exatamente o que as crianças estão a fazer.	4	5

Média da Subescala		2,77	4,66
Tolerância ao risco	Penso que as situações de risco servem como aprendizagem.	4	5
	Deixo as crianças correr pequenos riscos se a situação for muito divertida.	4	3
	Espero que elas se desembaracem antes de intervir.	5	5
	Deixo as crianças correrem alguns riscos no que fazem.	3	4
	Deixo as crianças tomarem as suas próprias decisões.	5	5
	Encorajo as crianças a correr riscos se tal as divertir quando brincam.	4	5
	Deixo as crianças brincar à vontade.	4	4
	Encorajo as crianças a experimentarem coisas novas.	4	5
Média da Subescala		4,13	4,5
Acaso	Atribuo essencialmente ao acaso o facto de as crianças poderem ou não magoar-se.	3	3
	Se alguma criança se magoa, penso que é por azar.	1	1
	A sorte tem um papel determinante no que pode acontecer.	2	3
Média da Subescala		2	2,33

ANEXO K.
REGISTOS ESCRITOS PORTERIORES À
PPSII

| " " | | " "

N.º do registo/ dia	Local	Intervenientes	Descrição do momento
1 (12 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“O P. está a trepar a um dos postes que serve de suporte ao telheiro. A educadora chega perto dele e diz: “Sai daí P., não quero ninguém desse lado””
2 (12 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“A M.J., S., E. e F. estão a correr de mãos dadas atrás do A. e do P.. A S. cai mas rapidamente se levanta e corre para acompanhar a M.J., a E. e a F.”
3 (14 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“A Sw. Vai buscar um pneu e trá-lo para perto da palete que se encontra no chão para cobrir o canteiro de uma das árvores. Coloca o pneu em cima da palete e tenta subir à árvore. É advertida pela O. (auxiliar de ação educativa) que diz: “Não se pendurem nas árvores””
4 (14 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“A F. está a tentar trepar o poste. Consegue chegar até uma certa altura e diz olhando para mim: “Quero ir mais alto”. À medida que o diz, desce do poste e vai buscar um pneu que encosta ao poste. Sobe para o pneu e trepa o poste. Enquanto se prepara para descer, o pneu cai e a F. desliza pelo poste até chegar com os pés ao chão. A educadora aproxima-se e diz: “F., vai brincar para outro lado que ainda te magoas””

5 (14 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“O P. e o A. estão a brincar às lutas. A educadora está de pé a observar. O G. junta-se à brincadeira com um pau que recolheu no recreio e a educadora intervém: “Olha, isso não””
6 (14 de março de 2024)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“O A. Está deitado no chão. O G. e o B. deitam-se em cima dele. O A. tenta levantar-se, mas não consegue. Rebola para o lado e consegue sair. Levanta-se e começa a correr. A educadora tem a seguinte reação: “Cuidado B., podes magoar o A.””
7 (14 de março de 2014)	Recreio	Crianças Equipa educativa	“O G. está a brincar perto do canteiro de uma das árvores do recreio. A educadora chama-o a atenção e diz: “G. sai daí que ainda alguém se magoa”. O G. sai do canteiro com um pau na mão. Vai ter com o B. que corre para o canteiro à procura de outro pau. Enquanto o B. procura, a auxiliar diz ao G. “Dá cá esse pau que ainda magoas alguém””